

**La Coevaluación como estrategia para el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo en el
área de filosofía.**

Pablo Andrés Lugo Pulgarín

Maestría en educación

Gestión y Evaluación

Contenido

Rae	VIII
Introducción	1
1.1. Definición del problema	3
1.2. Pregunta de investigación	5
1.3. Objetivos de investigación	5
1.3.1. Objetivo general.....	5
1.3.2. Objetivos específicos.....	5
1.4. Antecedentes del problema	5
1.5. Justificación del problema	10
2. Capítulo II. marco de referencia	11
2.1. Marco conceptual	11
2.1.1. Evaluación de los aprendizajes.	12
2.1.2 Aprendizaje cooperativo.....	16
2.1.3 Coevaluación y alteridad la responsabilidad para con el otro	19
2.2. Referentes normativos y de política	27
3. Capítulo III diseño metodológico	29
3.1. Enfoque De Investigación	29
3.2. Tipo de investigación	30
3.3. Fases de la investigación	31
3.4. Corpus de la investigación	32
3.4.1. Universo poblacional	32
3.4.2. Población y muestra.....	33
3.5. Matriz de categorías de análisis	34
3.6. Instrumentos y recolección de información	34
3.6.1. Recolección en campo	34
3.7. Herramientas de análisis	36

3.8.	Consideraciones éticas	37
4.	Capítulo IV análisis y resultados	37
	Interpretación, triangulación de la información y discusión	38
4.1	Primer Objetivo: Concepciones de coevaluación de los estudiantes de grado décimo, cuestionario	38
4.1.1.	Subcategoría: Evaluación	38
4.1.2.	Subcategoría: Coevaluación	43
4.2.	Segundo objetivo: Estrategia de coevaluación en el área de filosofía, diario de campo	53
4.2.1	Participación	53
4.2.2.	Autonomía	57
4.2.3.	Negociación	58
4.3.	Tercer objetivo: analizar el uso de la estrategia en función de los procesos logrados en el aprendizaje cooperativo, ficha anecdótica	61
4. 3.1.	Cooperación	61
5.	Capítulo V conclusiones y recomendaciones	67
5.1.	Conclusiones	67
5.2	Recomendaciones	70
5.3	Limitaciones del estudio	71
6	Referencias	71
7	Anexos	I
	Anexo 1. Instrumento	I
1.1	cuestionario	¡Error! Marcador no definido.
8	Cuestionario concepción evaluación	I
9		I
10	Evaluación	I
11	COEVALUACIÓN	I
12	Heteroevaluación	II

1.1	Matriz encuesta	III
1.2	Matriz diario de campo Diario de campo	XI
13	Diario de campo	XLIV
	Ficha anecdótica.....	LVI

Lista de tablas

Tabla 3.1. <i>Matriz de categorías</i>	34
Tabla 4.1. <i>Aporte de la evaluación tipo 1. Cuestionario sesión evaluación</i>	39
Tabla 4.2. <i>Aporte de la evaluación tipo 2. Cuestionario sesión evaluación</i>	39
Tabla 4.3. <i>Aporte de la evaluación tipo 3. Cuestionario sesión evaluación</i>	40
Tabla 4.4. <i>Aporte de la evaluación tipo 4. Cuestionario sesión evaluación</i>	40
Tabla 4.5. <i>concepciones de coevaluación tipo 1. Cuestionario sesión coevaluación</i>	44
Tabla 4.6. <i>evidencia 1. Diario de campo Sesión 1. Participación</i>	54
Tabla 4.7. <i>evidencia 2. Diario de campo Sesión 1. Participación</i>	54
Tabla 4.8. <i>evidencia 3. Diario de campo Sesión 1. Participación</i>	55
Tabla 4.9. <i>evidencia 4. Diario de campo Sesión 4. Participación</i>	55
Tabla 4.10. <i>evidencia 5. Diario de campo Sesión 7. Participación</i>	56
Tabla 4.11. <i>evidencia 6. Diario de campo Sesión 9. Participación</i>	56
Tabla 4.12. <i>evidencia 7. Diario de campo Sesión 10. Participación</i>	56
Tabla 4.13. <i>evidencia 1. Diario de campo Sesión 3. Autonomía</i>	57
Tabla 4.14. <i>evidencia 2. Diario de campo Sesión 10. Autonomía</i>	57
Tabla 4.15. <i>evidencia 3. Diario de campo Sesión 9. Autonomía</i>	58
Tabla 4.16. <i>Rubrica formato de debate coevaluación</i>	58
Tabla 4.17. <i>evidencia 1. Diario de campo Sesión 2. negociación</i>	58

Tabla 4.18.	evidencia 2. Diario de campo Sesión 3 negociación.....	59
Tabla 4.19.	evidencia 3. Diario de campo Sesión 4 negociación	59
Tabla 4.20.	evidencia 4. Diario de campo Sesión 10 negociación.....	60
Tabla 4.21.	evidencia 1. Ficha anecdótica. Cooperación.....	62
Tabla 4.22.	evidencia 2. Ficha anecdótica. Cooperación.....	62
Tabla 4.23.	evidencia 3. Ficha anecdótica. Cooperación.....	63
Tabla 4.24.	evidencia 1. Ficha anecdótica. Discusión.....	64
Tabla 4.25.	evidencia 2. Ficha anecdótica. Discusión	64
Tabla 4.26.	evidencia 3. Ficha anecdótica. Discusión	65
Tabla 4.27.	evidencia 1. Ficha anecdótica. Resolución de problemas.	65
Tabla 4.28.	evidencia 2. Ficha anecdótica. Resolución de problemas.....	66
Tabla 4.29.	evidencia 3. Ficha anecdótica. Resolución de problemas.....	66
Tabla 4.30.	evidencia 4. Ficha anecdótica. Resolución de problemas.....	67

Lista figuras

Figura 3.1.	Espiral de ciclos de la investigación acción, tomado de Latorre (2005)	32
Figura 3.2.	Representación del tiempo que lleva estudiando en el colegio la Giralda.....	33
Figura 3.3.	Matriz I: encuesta	36
Figura 3.4.	Matriz II: Análisis diario de campo.....	37
Figura 3.5.	Matriz III: Análisis Ficha anecdótica.....	37
Figura 4.1.	Representación gráfica aporte de la evaluación.....	39
Figura 4.2.	Representación gráfica tipos de evaluación.	42

Figura 4.3. Representación gráfica concepto coevaluación.....	43
Figura 4.4. Representación gráfica principio participación.....	45
Figura 4.5. Representación gráfica sentimientos de coevaluación.....	46
Figura 4.6. Representación gráfica principio autonomía.....	47
Figura 4.7. Representación gráfica interés coevaluación.....	48
Figura 4.8. Representación gráfica principio negociación.....	49
Figura 4.9. Representación gráfica prestar ayuda a sus compañeros.....	50
Figura 4.10. Representación gráfica uso de coevaluación en las diferentes áreas.....	52

Anexo

1. Cuestionario
2. Diario de campo
3. Ficha anecdótica
4. Matriz I : Concepción de evaluación
5. Matriz II: Análisis diario de campo
6. Matriz III: Análisis Ficha anecdótica
7. Rubrica de debate coevaluación

Rae

Universidad Externado de Colombia
Facultad de Educación
Maestría en Educación en el énfasis gestión y evaluación
Resumen Analítico de Educación
RAE MPLM N° /Año 2018

Aspectos formales

Tipo de documento	Trabajo de grado de Maestría
Tipo de divulgación	Digital
Acceso al documento	Repositorio Institucional de la Universidad Externado de Colombia
Título	La Coevaluación como estrategia para el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo en el área de filosofía.
Autor	Pablo Andrés Lugo Pulgarín
Director	Nubia Ramírez

Aspectos de la investigación

Palabras clave	Coevaluación, Aprendizaje cooperativo, Evaluación educativa, Evaluación de los Aprendizajes
Descripción	La investigación aborda una estrategia de coevaluación implementada en el área de filosofía la cual está enfocada a fortalecer el aprendizaje cooperativo en los estudiantes empoderándolos a participar dentro de su propio proceso de evaluación, permitiéndoles desarrollar competencias de comunicación asertiva, donde prime el respeto y el reconocimiento del otro, apelando a una evaluación formativa que está al servicio de los estudiantes dejando de lado una tendencia tradicionalista de esta. La investigación se llevó a cabo en la clase de filosofía del Colegio La Giralda, ubicado en la localidad de santa fe, con los estudiantes del

	<p>grado décimo con los que se trabajó el formato de debate Karl Popper, estrategia que permito la implementación de la coevaluación y del trabajo cooperativo, los cuales llevaron al desarrollo de habilidades tanto cognitivas sociales y comunicativas.</p>
Fuentes	<p>Campo R y Restrepo M. (2002) la docencia como práctica, el concepto, un estilo, un modelo. Bogotá: Ed Javegraf, Pontificia Universidad Javeriana.</p> <p>Castillo S y Cabrerizo J. (2009) Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Pearson.</p> <p>Castro, J. (...) Evaluación, metaevaluación y metacognición. En procura del mejoramiento. Universidad pedagógica nacional.</p> <p>De Cardona, B y O' Mara, M. (1999). Metacognición y autorregulación, camino a la autonomía, Tesis de Especialización, Santafé de Bogotá: Universidad Externado de Colombia.</p> <p>Decreto 1290, abril de 2011. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>Documento 11 de 2009. Bogotá: Ministerio de educación nacional.</p> <p>Durante, M. (2012) MÉXICO UNAM, Ed Médico Panamericana.</p> <p>Elliot, J (2000) La investigación-acción en educación. Ed Morata: Madrid.</p> <p>Espinosa, L. (2012). La evaluación y autoevaluación como estrategias en el proceso de aprendizaje autónomo, Tesis de maestría, Bogotá D.C: Universidad Externado de Colombia.</p> <p>Flórez R. (1999), Evaluación, pedagogía y cognición. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.</p> <p>Giné, N., & Parcerisa, A. (2000). Evaluación en la educación secundaria. Barcelona: Grao.</p> <p>Herrera, J. (1989) Interrogar o examinar. Bogotá: Editorial Magisterio.</p> <p>Imbernon, F. (coord.) (2002) la investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Grao: España.</p> <p>Ley general de educación (1994) Bogotá: Ministerio de educación Nacional.</p> <p>Levinas E ética e infinito(2015) La balsa de la Medusa, Moatoles Madrid</p> <p>Porlán, R. (2000) Diario del maestro. Sevilla: Ed Universidad de Sevilla, Diada.</p> <p>Rincón, E. (2007). La autoevaluación como proceso de formación en los estudiantes de psicopedagogía, Tesis de maestría, Bogotá D.C: Universidad Externado de Colombia.</p> <p>Sagastizabal, M y Perlo, C (2006) La investigación –acción como estrategia de cambio en las organizaciones. ED: La Crujía, Buenos Aires.</p> <p>Santos, M. (1998) Evaluar es comprender. Buenos Aires: ED magisterio del río de la plata.</p> <p>Tamayo, A. (1999) Cómo identificar formas de enseñanza. Bogotá: editorial Magisterio.</p>

Contenidos	<p>Este documento se estructura en cuatro capítulos, el primer capítulo abarca el planteamiento del problema que surge a partir de la indagación frente al concepto de coevaluación y el uso de esta por los estudiantes, analizando la realidad de la institución educativa, los documentos institucionales y las políticas públicas frente a la evaluación. El capítulo presenta además los antecedentes que permitieron ubicar las investigaciones que se han hecho frente a la evaluación formativa dentro de diferentes instituciones y finalmente expone la pregunta, objetivos y la justificación de la realización de esta. El segundo capítulo presenta los referentes teóricos que abordan las categorías las cuales constituyen la investigación: evaluación educativa, evaluación de los aprendizajes, aprendizaje cooperativo y coevaluación. En el tercer capítulo se presentan los fundamentos metodológicos que guiaron la investigación, junto con las categorías de análisis y la estrategia de evaluación. El cuarto capítulo contiene el análisis de los resultados obtenidos durante la implementación de la estrategia que se llevó a cabo a partir de la ejecución del formato Karl Popper. Finalmente, el capítulo de las conclusiones recoge los alcances, las recomendaciones que deja la implementación de la estrategia frente al aprendizaje cooperativo.</p>
Metodología	<p>La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, centrándose en la interpretación de un contexto permitiéndole interpretar una realidad. El tipo de investigación sobre el cual se realizó la intervención fue el de Investigación Acción, ya que el objetivo central estaba encaminado a transformar y mejorar, según Sagastizabal (2006) tiene como objetivo “conocer y comprender un aspecto de la realidad, contextualizado, para obrar” (p. 9). Por esta razón predomina lo cualitativo; es por ello que a partir de la recolección de datos y la elaboración de teorías se determina la acción dentro de esta investigación. Se realizó en tres fases: la primera indagar sobre el concepto de evaluación, heteroevaluación y coevaluación; la segunda: implementar la estrategia de coevaluación a los estudiantes de décimo grado y finalmente la tercera: evaluar la coevaluación en función de los procesos logrados en el aprendizaje cooperativo</p>
Conclusiones	<p>. al implementar la estrategia de coevaluación dentro de las aulas se puede fortalecer los procesos de aprendizaje cooperativo de los estudiantes, si se realiza de una manera eficaz, es decir, teniendo en cuenta que tal estrategia se fundamenta en los principios de autonomía, participación, negociación, y transformación, los cuales se relacionan directamente a la discusión, al trabajo en equipo, la cooperación elementos rectores del aprendizaje cooperativo, sin embargo es importante destacar que esto no se logra de un día para otro y que los estudiantes no lo tienen a priori que hay que enseñarlo y ellos deben interiorizarlo como un ejercicio evaluativo que sirve para la reflexión y potencia en ellos la autonomía y transforma sus realidades dentro del aula.</p>

Resumen

La siguiente investigación presenta una estrategia de coevaluación que se implementa para fortalecer los procesos de aprendizaje cooperativo en los estudiantes del grado 10 del colegio La Giralda, a partir de la indagación que tenían esto frente al concepto de evaluación heteroevaluación y coevaluación, se implementó una estrategia en la clase de filosofía donde ellos coevaluaran el trabajo del otro y cómo a partir de los principios de la coevaluación se transforma el aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: Evaluación, aprendizaje cooperativo, coevaluación, transformación y evaluación educativa.

Abstract

This investigation presents a co-assessing strategy that was implemented to strengthen the cooperative learning processes in the 10th grade students in the Colegio La Giralda, the strategy was implemented based on the students' knowledge about hetero-assessment and co-assessment in the philosophy class where they co-assessed their classmates work and finally, identify how from the co-assessing principles the cooperative learning is transform

Introducción

En el proceso de desarrollo de la educación los procesos evaluativos juegan un papel importante, por esta razón la evaluación a lo largo de la historia ha ido cambiando y dentro de sus funciones es un concepto polisémico supeditado a sus diversos objetivos, objetos evaluados, personas, estudiantes, clientes, instituciones etc. No obstante, siempre se ha establecido que el foco de atención de la evaluación es por antonomasia el alumnado; y hoy en día se tienen en cuenta otros ámbitos de esta, sin embargo, y para fines de la presente investigación, se tomará la relación que existe entre la evaluación educativa, el aprendizaje de los estudiantes y cuál es el papel que tiene esta dentro de los procesos de aprendizaje, no sin antes mirar cuál ha sido la evolución de esta en cuanto su implementación dentro del aula puesto que desde sus inicios esta se había relacionado con la medición de conocimientos de los estudiantes, es decir una evaluación de carácter puramente sumativa.

Ahora bien, dentro de las prácticas evaluativas que surgieron en contraposición a una evaluación positivista, autores como Bloom, Weber, Stenhouse entre otros, proponen modelos evaluativos enfocados en los procesos y en la formación del estudiante, surgiendo una evaluación cuyo objetivo es la reflexión con el único fin de mejorar, es decir la evaluación ya no se concibe como un instrumento solamente de medida, sino un instrumento de ascenso, al servicio del estudiante, una evaluación en la que ya no solamente participa el docente, sino que el alumno juega un papel importante en la construcción de esta, convirtiéndose en una evaluación democratizadora y ética, de ahí que dentro de las políticas públicas sea esta la que se propone para las instituciones con el fin de mejorar las prácticas docentes y con ello la calidad de la educación en el país.

No obstante, a pesar de las variadas concepciones que se tienen de esta, las discusiones que giran en torno en cuanto su papel dentro del aula, sus objetivos, sus propósitos, su planeación, su ejecución, sus diferentes modelos propuestos, incluso las políticas públicas para superar aquella concepción tradicionalista, aun se sigue reduciendo la evaluación a un mero instrumento de medición, además de considerarse inflexible, utilizarse como un instrumento de poder, con tendencias a técnicas hacia resultados cuantificables, dejándose de lado ese carácter

formativo y de mejora, en la que se incluye al estudiante como el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Por esta razón es importante que dentro del aula se implementen estrategias evaluativas en pro de la formación y el aprendizaje del estudiante, en la que este participe activamente dentro de un proceso de evaluación que le permita no solo saber en qué punto de comprensión se encuentra, sino que además a partir de una construcción con el otro se desarrollen habilidades comunicativas y sociales, a partir de la crítica y la tolerancia hacia el otro se vaya construyendo el aprendizaje y el trabajo cooperativo teniendo en cuenta el punto de vista del otro. Por consiguiente, y más allá de cualquier otra consideración frente a la evaluación, cabe resaltar la importancia de una reflexión frente a las prácticas evaluativas que logren superar los paradigmas tradicionalistas, y que conviertan la evaluación en una experiencia formativa que enriquezca el proceso mismo de formación del estudiante, en las que se tengan en cuenta sus habilidades, destrezas, pero también sus necesidades y carencias, una evaluación a merced del estudiante.

De ahí que la presente investigación se adentre en la coevaluación como una alternativa evaluativa que permite reflexionar sobre la práctica evaluativa docente dentro del aula, ya que al concederle al estudiante evaluar el desempeño de su compañero se benefician tanto el estudiante que está haciendo la evaluación como el evaluado, al implementar una evaluación entre pares se fomenta la autonomía y el uso de competencias y habilidades que mejoran la calidad del aprendizaje, empoderándolos al participar en el proceso de evaluación de su aprendizaje al aplicar los conocimientos aprendidos cuando evalúan al otro, esta estrategia de evaluación los motiva y les da a los estudiantes un mayor sentido de pertenencia en su proceso de aprendizaje, creando una comunidad de práctica donde los estudiantes se retroalimentan y los lleva a un proceso de metacognición, de ser conscientes de su propio este proceso al implementar otra alternativa evaluativa como lo es la autoevaluación.

Capítulo I. planteamiento del problema de investigación

1.1. Definición del problema

Dentro de las prácticas del docente, la evaluación juega un papel fundamental puesto que con ella no solo se orientan los procesos de los estudiantes, sino también le sirve a este para tomar decisiones en un constante ejercicio de mejoramiento, como lo expone Fermín. (1971) “la evaluación no es, simplemente, una colección de técnicas sino un proceso continuo sobre el cual descansa el éxito de toda enseñanza y de todo aprendizaje” (p,13) por lo que no puede concebirse fuera de la enseñanza y del aprendizaje, reduciéndose a una mera aplicación de pruebas para la obtención de resultados en una visión tradicionalista, lo que lleva a que se aparte de ese aspecto ético, democratizador, pero también de mejora, características que constituyen una evaluación formativa. Como consecuencia de ello existen dentro del aula no solo vacíos conceptuales sino también carencia de valores como el respeto y la justicia, muestra de ello no solo los resultados de las pruebas estandarizadas sino también los índices de violencia y corrupción en el país.

En ese orden de ideas La Alianza Educativa (AAE) es una institución que administra cinco colegios en la ciudad de Bogotá en sectores vulnerables y que promueve el mejoramiento de la calidad de la educación, esta está conformada por la universidad de los Andes, el colegio Nueva Granada, y el colegio los Nogales; como las organizaciones gestoras; La Giralda es uno de los cinco colegios que administra la concesión, ubicado en el barrio Las Cruces en la localidad de Santa fe, cuenta con 1400 estudiantes y 77 funcionarios, entre administrativos y directivos; ofrece el servicio de educación mixta en jornada única en los niveles de preescolar, básica primaria y media y atiende a una población de estratos 1 y 2. Y será el contexto dónde se desarrollará la presente investigación.

La AAE privilegia estrategias pedagógicas activas desde el enfoque constructivista donde el estudiante es quien participa del proceso de construcción del conocimiento, es él quien explora al mundo, lo interpreta y lo transforma al confrontar un conocimiento previo con uno nuevo y esto se logra solo con la interacción, el afecto y el reconocimiento del otro en aras de un aprendizaje significativo, cooperativo y colaborativo, por lo que se asume que la evaluación no debe ser solo juicio de “expertos”, sino también que él mismo debe hacerse consciente de su

proceso y el de su par, saber en qué nivel con respecto a este se encuentra; así la metacognición estimula y mejora su aprendizaje y el de sus compañeros.

Dentro del Sistema Interno de Evaluación (SIE) de la institución la evaluación y la coevaluación se establecen como estrategias dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes, , a pesar de esto, los estudiantes contemplan la evaluación como un instrumento que está al servicio solo del profesor sin potenciar el proceso de aprendizaje, el cual se aplica al final y define qué tanto aprendió

Lo anterior se evidencia en que, al indagar con los estudiantes del grado 10°C sobre el concepto de coevaluación en la clase de filosofía, no tenían una idea clara de ello, algunas respuestas arrojaban que confundían el término con el de autoevaluación y otros con el de heteroevaluación, más aún cuando se les realizó la aclaración de los términos, los estudiantes afirmaron que no lo tenían como una práctica dentro de sus clases. Manifestaron además que son los docentes quienes se encargan de realizar una evaluación al finalizar cada uno de los temas; esta tiene una valoración del 60% lo que lleva a que haya un gran número de estudiantes con varias áreas reprobadas; evaluación que desde su diseño no corresponde a la idea de una evaluación formativa, primero porque no es el mismo docente quien la diseña, segundo porque solo responde a dar información frente a conceptos de cada una de las áreas sin tener en cuenta las habilidades personales de cada estudiante y por último, estrategias alternativas como la coevaluación y la autoevaluación les restan importancia dentro del proceso evaluativo, puesto que es el docente quien establece la calificación, siendo la heteroevaluación el único recurso de evaluación principal dentro del aula.

Para poder llevar a cabo la investigación, y desarrollar el planteamiento del problema el cuál gira en torno a que la evaluación no es concebida como un instrumento de mejora en los procesos de aprendizaje de los estudiantes del colegio la Giralda sino como una herramienta de control y de medición, cuyo objetivo solo se reduce a aprobar o reprobar al estudiante se aplicó una estrategia de coevaluación para fomentar en los estudiantes una cultura de la evaluación, en la que esta se conciba como una herramienta que permite ayudarlo a mejorar en su proceso de aprendizaje.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cómo la coevaluación fortalece los procesos del aprendizaje cooperativo en el área de filosofía con estudiantes del grado décimo del colegio La Giralda?

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. Objetivo general.

Implementar la coevaluación como una estrategia de evaluación orientada a fortalecer los procesos del aprendizaje cooperativo en el área de filosofía con estudiantes de décimo del colegio la Giralda.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Identificar las concepciones de coevaluación que tienen los estudiantes de grado décimo.
- Diseñar y aplicar una estrategia de coevaluación en el área de filosofía que fortalezca el aprendizaje cooperativo
- Analizar el uso de la estrategia de la coevaluación en función de los procesos logrados en el aprendizaje cooperativo

1.4. Antecedentes del problema

La evaluación del aprendizaje ha despertado interés entre las universidades colombianas, evidencia de ello es la cantidad de investigaciones que hay al respecto de esta y la gran variedad de objetivos según sea el interés de los investigadores; los temas que se plantean van desde evaluación de modelos pedagógicos, hasta prácticas evaluativas, concepciones y estrategias de evaluación entre otros.

En el presente trabajo se realizó un rastreo de investigaciones que giran en torno a las prácticas evaluativas, y que abordan las categorías de autoevaluación, evaluación de los aprendizajes, evaluación participativa y tipos de evaluación. Las investigaciones que se tuvieron en cuenta se realizaron entre los años 2010 y 2015 y se rastrearon en la base de datos de la Universidad Externado de Colombia.

Víctor Hugo Vera Sarmiento en el año 2010 realizó una investigación titulada *la evaluación como medio de conocimiento y no de poder* donde la pregunta de investigación se encamina a mirar la evaluación desde una perspectiva formativa, puesto que al ver la problemática que se plantea, evidencia la función que se le da a la evaluación en la Licenciatura de Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia como coactiva y opresora. Así pues, la investigación tiene como fin proponer estrategias de mejoramiento en las prácticas evaluativas que se orienten al proceso y apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes.

Inicialmente en su trabajo Sarmiento (2010), hace un análisis teórico de lo que es la evaluación y cuál es su finalidad, y realiza al respecto un listado de cuáles son las funciones de la evaluación: Diagnosticar estados de los procesos, Asegurar el éxito del proceso y evitar el fracaso escolar.-Identificar características, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje.-Identificar dificultades, deficiencias y limitaciones.-Ofrecer oportunidades de mejoramiento.-Afianzar aciertos y corregir errores. Proporcionar información para reorientar o consolidar las prácticas pedagógicas. Obtener información para tomar decisiones. Promover, certificar o acreditar. “Orientar el proceso educativo y mejorar su calidad” (Sarmiento, 2010, p. 11).

De esta manera, el autor contrapone este tipo de evaluación con la evaluación que se utiliza para ejercer control, para ello se basa en la teoría de Foucault en su obra *vigilar y castigar*, donde se pone de manifiesto que tanto la escuela como el aula son escalas de control donde a manera de coerción se ejerce la disciplina, así, cuanto más disciplinados los agentes, más útiles son. Por tal razón la escuela intenta siempre disciplinar al niño trabajando diariamente en lo que Foucault llama “política del poder”, con esto se garantiza que los agentes no solo hagan lo que se les pide, sino que también se comporten y actúen como se quiere.

Asimismo se plantea la escuela como una máquina no solo de enseñanza y de aprendizaje sino como un aparato de vigilancia y de castigo, que desde su infraestructura hasta cómo funciona internamente está diseñada para establecer el poder sobre las actividades de sus estudiantes, a partir de la categorización, la sanción y la premiación; de acá el aporte al presente trabajo; a pesar de la carencia de objetividad de la investigación, y algunos conceptos que faltan desarrollarse, se establece la evaluación como una herramienta que es utilizada por los profesores como un instrumento de coerción, de poder y de vigilancia, que es externa a los procesos formativos de los estudiantes y que evidencia así una práctica evaluativa que no coincide con el aprendizaje de estos, y que lleva por el contrario a la deserción de los estudiantes de la facultad.

El siguiente trabajo que se toma como referente investigativo se titula *Concepciones docentes sobre la evaluación de aprendizajes de la institución oficial Eugenio Díaz Castro y del colegio privado Eucarístico Villa Guadalupe*, del año 2015 realizado por María Giraldo Aguirre, investigación de tipo cualitativo, cuyo objetivo es observar y analizar las concepciones docentes frente a la evaluación de los aprendizajes y cuál es la implicación que tiene esta en las estrategias de evaluación.

No obstante, dentro de las instituciones la evaluación se establece más como un mecanismo normativo que como una estrategia pedagógica utilizada por los docentes. Una que tenga como fin una formación impartida, que gire en torno a valorar el alcance de logros y que implemente estrategias de apoyo en los estudiantes, tal y como lo sugiere el decreto 1290, que por lo demás, este surge con base en los argumentos de los docentes quienes planteaban que se fomentaba el facilismo y la pérdida de autoridad por parte de estos.

A partir de ello, el problema de la investigación radica en que las instituciones cumplen con los parámetros referentes a la evaluación establecidos por la ley; sin embargo, dentro del aula, con respecto a las concepciones que se tienen frente a ella, los docentes tienen diferentes puntos de vista y manejan diferentes lenguajes para ello. El autor apela entonces a la postura de Jackson (1992) sobre la importancia del docente, puesto que es este la fuente de la evaluación dentro del aula dado que son ellos quienes se encargan del proceso continuo de los estudiantes, es el que logra en ellos el desarrollo de las competencias y la obtención de mejores resultados.

En este contexto y para la funcionalidad de este trabajo, la investigación plantea la evaluación como una herramienta que brinda información a los docentes y las instituciones con el fin de realizar planes de mejoramiento continuo, controlar y garantizar la calidad en la educación, por ello la importancia de investigar sobre las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes y cuáles son los alcances y las pertinencias de la evaluación dentro de un contexto.

La tercera investigación que se tuvo en cuenta y que aportó a este trabajo como un antecedente, tiene que ver con la concepción de evaluación de los aprendizajes. Se titula *la evaluación participativa una estrategia de mejoramiento en el aprendizaje en el aula* cuyo autor es William Barón Bueno, para la universidad Externado en el año 2015. Este trabajo tiene un enfoque socio-crítico de tipo cualitativo, y se basa en la investigación acción participativa, cuyo análisis gira en torno a las acciones de personas en un contexto particular sin pretender generar una teoría científica.

Con este enfoque el autor intenta realizar un análisis y comprender las teorías y las prácticas educativas y así orientarlas y transformarlas, más allá de explicarlas; por lo que, parte de la acción y la reflexión para obtener soluciones a los problemas que se presentan en la realidad educativa como los que existen dentro del aula con respecto a las prácticas evaluativas.

El planteamiento del problema de la investigación aborda la problemática de la evaluación como una herramienta dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que debe utilizarse para valorar los logros obtenidos y tomar decisiones para el mejoramiento; sin embargo, esta está más ligada al castigo y la represión en el sistema educativo que a pesar de que este plantea todo un marco legal referente a una evaluación formativa, las practicas dentro de las aulas siguen siendo aún tradicionales, y se implementa en ellas una evaluación como un instrumento de poder, diseñada por el profesor como único agente activo de este proceso, que termina por ser un juicio único cuantitativo y que no tiene en cuenta a los estudiantes.

Por esta razón el autor propone implementar una estrategia de evaluación basada en la postura de autores como Santos Guerra (1998), Florencia Carlino (1999), Porlan (2000) y otros,

quienes plantean una evaluación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas a través de un diálogo continuo entre docente y estudiantes. De esta manera la evaluación debe estar estrechamente relacionada con las corrientes pedagógicas modernas, donde es el estudiante quien es el encargado de re direccionar el proceso de aprendizaje puesto que a través de los años no solo ha estado la idea de una evaluación que tiene como fin emitir un juicio de aprobación y reprobación, sino que también los padres y hasta los mismos estudiantes le dan este criterio a la evaluación, despojándola de su verdadera función, una evaluación que se utiliza como una herramienta que permite generar aprendizaje tanto en los estudiantes, como en los maestros y hasta en el propio sistema educativo.

Por lo tanto, la investigación se centra en establecer una evaluación conjunta entre el docente y el estudiante y de este modo constituir si lo que propone la ley y lo que plantean los teóricos se puede llevar al aula, implementando una evaluación participativa de los aprendizajes, lo cual permite que el proceso evaluativo ayude a la mejora de estos y cumpla con la normatividad de la institución y del mismo sistema educativo; por consiguiente, el aporte de esta investigación radica en la importancia de implementar esta evaluación dentro de las aulas y cuáles son los resultados que se obtienen de esta.

Autoevaluación de los aprendizajes en el aula de clase en la institución educativa La Balsa Chía. Es la última de las investigaciones que se abordó para estos antecedentes; la investigación fue realizada por Luis Pérez Albarracín para la Universidad Externado en el año 2015. Con la implementación de una propuesta de autoevaluación basada en una unidad didáctica en la asignatura de lenguaje, la investigación presenta los resultados de cómo incide la autoevaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje como una estrategia que transforma el ejercicio pedagógico. Este trabajo aporta a esta investigación varios puntos, entre los que se destacan: el diseño de instrumentos aplicados dentro del aula, los resultados que arrojó esta sobre la transformación que tuvo la autoevaluación en el aprendizaje de los estudiantes y finalmente, el aporte con respecto a los autores que sustentan teóricamente este trabajo. Puesto que buena parte de ellos servirán para el marco teórico de la presente.

Este trabajo tiene una estructura semejante a la que se planteó anteriormente, dado que el asesor es el mismo y los temas tienen mucha relación, por lo que esta investigación aborda las mismas categorías de enseñanza, aprendizaje y evaluación, enfocándose evidentemente en la autoevaluación como una estrategia formativa.

El autor coincide con el anterior en que la evaluación debe ser un proceso en el que el estudiante participe activamente, por lo que al implementar una estrategia de autoevaluación se transformarán esos procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Cuatro investigaciones que ayudaron a construir el presente trabajo, que aborda la coevaluación como una alternativa de evaluación formativa que podría ayudar en la mejora de los procesos metacognitivos y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes en el área de filosofía, cada una de ellas aporta desde los diferentes autores, objetivos y procesos investigativos en el desarrollo de esta investigación tanto en el marco teórico como en marco metodológico.

1.5. Justificación del problema

Las razones que llevaron a realizar esta investigación radican en la pertinencia de fortalecer los procesos de coevaluación en el aula, sabiendo que la evaluación debe estar presente en el aprendizaje de los estudiantes, y es el docente quien debe encaminarla a su verdadero propósito. Dentro de las políticas en Colombia frente a la evaluación, el decreto 1290 de 2009 establece como propósito, identificar la diversidad de características y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y, de esta manera, determinar y valorar sus avances, asimismo, la evaluación es la que se debe encargarse de proporcionar y suministrar la información necesaria para reorientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y tomar decisiones que ayuden al mejoramiento.

Además, es menester que dentro de las políticas evaluativas de la institución se refuercen las estrategias que establecen la evaluación como una herramienta que no solo permite diagnosticar, valorar y reformular los procesos pedagógicos sino como un instrumento enfocado a mejorar los procesos de aprendizaje, en aras de un desarrollo ético y moral, la cual ayuda a generar en ellos una cultura de la autocrítica, del debate, de la inclusión, de la alteridad y la

tolerancia, así “como el cambio de las concepciones que tienen los estudiantes frente a la sociedad, una cultura de la colegialidad y de la flexibilidad como un camino a la mejora” (Santos Guerra, 1998, p. 45).

Por consiguiente, la necesidad de la presente investigación busca implementar una estrategia coevaluativa que permita tener en cuenta las necesidades del estudiante frente a su proceso de aprendizaje incluyéndolo como agente activo dentro de este y que ayude a fortalecer a partir de la relación con el otro no solo habilidades y destrezas académicas, sino también socio-críticas y de comunicación, generando con ello valores como la tolerancia y habilidades como el trabajo en equipo. Por esta razón un ejercicio de coevaluación desarrolla en el estudiante la capacidad de reflexionar de manera crítica, lograr los objetivos trazados, además de la capacidad de trabajar en equipo, reconocer al otro y hacerse consciente tanto de sus logros y debilidades como los de sus compañeros y ayudar de esta manera a mejorar tanto en el procesos de su par como en el propio y llevar a cabo una metacognición de su aprendizaje; así, y como lo sugiere Stenhouse (1984) como se citó en Santos Guerra (1998) “evaluar es comprender y, obviamente la comprensión conduce al cambio” (p. 31)

Finalmente, para fines de la maestría en educación con énfasis en gestión y evaluación la presente investigación, aporta una estrategia de coevaluación que permita identificar las dificultades y los aciertos que tenga ésta dentro de las prácticas docentes, en aras de mejorar la educación en el país, involucrando a los estudiantes en su proceso evaluativo, con el fin de que la evaluación cumpla con su verdadera función, ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje y para que el docente se valga de ella para mejorar sus prácticas.

2. Capítulo II. marco de referencia

2.1. Marco conceptual

En este apartado se presentan tres conceptos que se han considerados básicos para esta investigación: el primer concepto es la evaluación de los aprendizajes que se aborda dentro de este marco teórico, puesto que es necesario hacer un acercamiento a este para precisar las alternativas evaluativas, como lo es la coevaluación, la cual está estrechamente relacionada al

aprendizaje cooperativo y de la cual se hará mención más adelante. Así pues, se muestra que el término evaluación es un término polisémico el cual, a lo largo de la historia ha ido evolucionando según el uso que se le dé a esta, hoy en día la evaluación está encaminada a ayudar en los procesos de aprendizajes por ello se entiende como evaluación de los aprendizajes cualquier evaluación que permita promover el aprendizaje en los estudiantes y que hace parte además del proceso de enseñanza y aprendizaje de estos.

El segundo concepto es el aprendizaje cooperativo, el cual está ligado a la evaluación entre pares, siendo la escuela el lugar donde se le enseñe al individuo a vivir en sociedad, es la cooperación entre los sujetos la clave para mejorar las relaciones sociales, si bien dentro de un sistema su principal característica es la competitividad, en la escuela se ha visto que los factores de competición no se destacan por la igualdad de condiciones, factores culturales, económicos, entre otros; es decir, la misma competencia hace que los estudiantes no progresen por igual, por lo que es la cooperación el modo de relación entre los individuos que permite reducir esas diferencias, impulsando los más favorecidos a los menos favorecidos y de esta manera superarse y mejorar las condiciones sociales por igual.

Finalmente el último y tercer concepto es el de coevaluación como una estrategia de evaluación que a partir de sus cuatro principios: participación, negociación, autonomía y transformación, ayuda a fortalecer en el estudiante habilidades de trabajo en equipo y desarrollo de valores como la tolerancia y el respeto, además de permitirles a estos ser conscientes de su propio trabajo y el de su par, incluso generar en ellos sentimientos de *alteridad* en el que reconocen al otro, concepto que se toma de la filosofía ética propuesta por Emmanuel Lévinas.

2.1.1. Evaluación de los aprendizajes.

Dentro de la evaluación educativa está contenida la evaluación de los aprendizajes, al hablar de aprendizaje y de enseñanza, es necesario hablar de la evaluación, como una relación indisoluble de tales conceptos. “Evaluar es un proceso inconsciente que consiste en atribuirle un valor a un objeto” (Plessi, 2014) y está estrechamente ligada a la historia del ser humano, pues el hombre generador de cultura, siempre ha estado inmerso en la imperiosa necesidad de evaluar,

seleccionar lo que es útil e importante para éste, lo que debe ser digno de ser estimado y lo que se debería transmitir a futuras generaciones (Ferrerres y Gonzales, 2006, p. 145).

Es por ello que a través del tiempo la evaluación ha sufrido cambios en sus funciones, evaluar para Tyler(1950) por ejemplo era determinar el grado en el que se alcanzaban algunos objetivos, este considerado el padre de la evaluación, ponía como referentes los objetivos que debían ser alcanzados presentados en los contenidos de actividades propuestas. Con este modelo el autor pretendía establecer una coherencia entre los objetivos y los logros alcanzados a través de la aplicación de un currículo y la enseñanza. Las funciones de la evaluación según Tyler, Mateo (1999) como se citó en Ferrerres y Gonzales (2006) las sintetiza en los siguientes puntos:

Primero, Incluir un conjunto de objetivos en los contenidos a impartir a partir de las sugerencias de los especialistas; segundo identificar situaciones en las que los estudiantes manifiesten las conductas estipuladas en los objetivos. Tercero desarrollar instrumentos capaces de probar la asunción de cada objetivo. Cuarto aplicar los instrumentos necesarios para detectar y medir los cambios imputables al currículo y finalmente realizar las modificaciones apropiadas en el currículo y reciclar el proceso. (Ferrerres y Gonzales, 2006, p. 148)

Ahora bien, a partir de la crítica al sistema educativo estadounidense, por la inconformidad frente a lo social y lo político, aparecen unas acciones que permitirían mejorar el sistema y plantearían la educación como la principal herramienta para el desarrollo, la socialización, la democratización del país, desarrollándose programas enfocados en la mejora de la economía y la estabilidad y con esto, el cómo evaluar dichos programas; de ahí las aportaciones de Cronbach(1963), donde la evaluación se convierte en una herramienta en el que su principal énfasis es la toma de decisiones; los aportes de Glaser, que consistían en que la evaluación no debía regirse por criterios normativos, sino más bien por un referente de criterios de valor y de calidad con información real y descriptiva de cada alumno respecto a los objetivos previstos (Pérez, 2015, p. 45)

Finalmente los aportes de Scriven(1967) como se citó en Plessi (2014) “intentó poner orden a las reflexiones acerca de la evaluación educativa hasta entonces hechas por sus pares, en su obra *evaluationthesaurus* (1991)” (p. 53) define la evaluación como el proceso de determinación del mérito o del valor de algo, o bien del producto de dicho proceso. De igual modo en la *evaluación de los aprendizajes* de Bloom, T Hastings y G.Madaus aparece el término evaluación formativa utilizado por Scriven (1967) en relación con el currículo, la cual tiene como fin mejorar los procesos, y se deben obtener los tipos de evidencia y buscar el método más eficaz para reducir el efecto negativo de la evaluación, relacionado con un juicio personal que se ha adquirido de ella. (Bloom, 1987, p. 273).

La evaluación formativa, dirigida a los responsables educativos cuya intención es modificar y mejorar los aprendizajes suponen un cambio a la hora de entenderla y de implementarla dentro del aula, por esta razón los aportes de la evaluación como valor y como toma de decisiones, abrirían caminos para lo que es hoy en día la función de la evaluación o por lo menos lo que se pretende con ella. Por lo tanto, es importante determinar cuáles son sus finalidades según sus tipos, según sus funciones, como lo expone Ferreres y Gonzales (2006) “los cambios producidos en la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, en las últimas décadas, han provocado significativas repercusiones en la práctica evaluativa” (p. 326).

Ya la evaluación toma un camino centrado en los procesos, se dejan atrás las evaluaciones finales para dar paso a las evaluaciones continuas, en esta nueva mirada, hay una participación más activa del alumno, así mismo se le añade un componente ético a este tipo de evaluación, lo cual no significa que se renuncie a las concepciones objetivas de Tyler(1950), o de otros teóricos. Esta evaluación está encaminada en una línea de trabajo denominada por Ferreres y Gonzales (2006) como “teoría del juego” cuyo objetivo es el de entremezclar cuestiones como acertar, ganar y tener éxito; al conocer las reglas del “juego” permiten extraer las acciones que este conlleva, pero al mismo tiempo no sirven para ganar; generar una expectativa de alcanzar lo deseado.

Todo esto conlleva a otras implicaciones de la evaluación incluso otros tipos de esta, como la función formativa de la evaluación, la cual según Ferreres y Gonzales (2006) “consiste

en guiar la planificación y valorar la puesta en marcha de la evaluación” (p. 196), de ahí que surge la pregunta por el qué significa evaluar y cuál es la función de la evaluación dentro del sistema educativo ya que como se había mencionado antes la evaluación en la escuela debe ser netamente formativa y estar al servicio del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación formativa no sólo contribuye a la mejora del aprendizaje, además regula el proceso de enseñanza y de aprendizaje con respecto a adaptar y ajustar las condiciones pedagógicas; es decir, acoplar las actividades, las planificaciones en aras de las necesidades de los estudiantes, por esta razón siempre debe estar en constante cambio de ahí la importancia de utilizar la evaluación para entender qué ocurre en el proceso de aprendizaje, en los diferentes momentos. Además de proveer la información necesaria para depurar las estrategias utilizadas dentro del aula. Al respecto Santo Guerra (1996) afirma que “la evaluación no va a ofrecer a cada profesor indicaciones concretas respecto a su práctica, pero si va a facilitar unos datos que pueden servir para la comprensión, el debate y el cambio” (p. 77).

De igual manera responde a dos funciones; la primera tiene que ver con un carácter social de acreditación, y la segunda se refiere a un carácter pedagógico no acreditado. la una se encarga de generar nuevas oportunidades de aprendizaje, mientras que la otra permite identificar las necesidades del estudiante, que al ser específicas y permitir crear nuevas oportunidades de aprendizaje, la evaluación se enfoca más en el proceso y le da más relevancia a estos que a los resultados, convirtiéndose así en un instrumento de reflexión para la mejora.

Se evalúa entonces para recoger evidencias, retroalimentar a los estudiantes y poder ampliar las posibilidades de aprendizaje, tomar decisiones, valorar las ejecuciones y la información recogida; tal y como lo expone Ferreres y Gonzales (2006) citando a Rodríguez Espinar (2000) sin olvidar tampoco el componente ético, político y la responsabilidad social de esta, en suma se evalúa para aprender.

No obstante la evaluación no es un elemento que solo está a disposición del profesor, ésta también debe ser utilizada entre los estudiantes, es decir no solo es el maestro el encargado de evaluar, sino que también los estudiantes deben participar en ella, ya sea evaluando su propio

proceso (autoevaluación) o el de sus pares (coevaluación), es decir, una evaluación participativa, la cual consiste en involucrar por parte del docente a los alumnos, habiendo cambios más significativos puesto que al estudiante participar de ella, aprende a regular su proceso de aprendizaje.

2.1.2 Aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo se puede considerar como una técnica metodológica que ayuda a lograr buenas relaciones “entre iguales”, en las aulas multiculturales y multiétnicas, en la que los alumnos y los docentes trabajan en equipo, con la finalidad de ayudarse entre sí para así construir el conocimiento de manera conjunta. En la historia tanto de la educación como el de la institución social ha prevalecido, por una u otra razón, los modelos individualistas que giran en torno a una educación de la competitividad, los mismos sistemas obligan a los individuos a rivalizar entre sí, pero este mismo sistema no le garantiza igualdad de condiciones para ello, por esta razón surgen modelos educativos en pro de la colaboración y la cooperación con el fin de construir el pensamiento y de educar a los individuos para una mejor convivencia en sociedad en pro de la vida y las relaciones interpersonales en la que juntos puedan resolver los diferentes problemas.

Por esta razón el objetivo de la educación como lo menciona Truss (2004) cómo se citó en Bilbao y Velasco (2016)

es enriquecer la vida de los educandos mientras se producen pensadores elocuentes y expresivos, y aprendices de toda la vida, que sean socialmente responsables, capaces de recuperarse y como ciudadanos activos del mundo, la educación es acerca de enseñar a los educandos, no de enseñar temas. es acerca de cautivar los educandos en sus aprendizajes y maximizar el potencial de todos y de cada uno de los niños. La educación es el mirar detrás del intelecto de los niños, y verlo en conjunto. La educación es proveer a los educando las oportunidades a ser retados y aún, tener éxito (p, 19).

No obstante, una educación efectiva del individuo radica en la capacidad que tenga este, por su condición humana, de relacionarse con otros, puesto que la solución a la mayoría de los problemas contemporáneos, se da de una manera cooperativa entre los sujetos de una sociedad

y no de una manera aislada, se necesita, como lo menciona Ferreiro (2014) a una “ comunidad de esfuerzos para, de modo creativo, darle solución a un problema” (p,54). Por esta razón una de las tareas de la educación, según el informe de la UNESCO, es enseñar a los estudiantes que existe la diversidad y la multiculturalidad y debe inculcar en ellos la conciencia de las similitudes, pero también la diferencia que existe entre las personas y que es importante que haya una interdependencia entre ellas, sea que lo enseña la escuela, o sea que lo enseñe la comunidad o la familia, los niños deben comprender y aprender a mirar a través de los ojos del otro; aprender a vivir juntos reconociendo la existencia del otro, conocer su historia, sus tradiciones, para que a partir de ese reconocimiento se lleve a cabo la realización de tareas en conjunto, el desarrollo de proyectos y la resolución pacífica de los conflictos, ya que como lo menciona Delors (1996) “ cuando las personas trabajan juntas en proyectos estimulantes que los comprometen en formas de acción inusuales, las diferencias y aun los conflictos entre los individuos tienden a atenuarse y, a veces, a desaparecer” (p, 32).

Sin embargo, los estudiantes no saben intuitivamente cómo se debe interactuar con los demás y estas habilidades interpersonales no son a priori en ellos, según Johnson y Jonhson como se citó en Bilbao y Velasco(2016) muchos alumnos carecen de las habilidades básicas de identificar en el otro sentimientos y hablar adecuadamente sobre determinada tarea, es por ello que muchos maestros evidencian que sus lecciones estructuradas con base en el trabajo cooperativo rozan el fracaso, puesto que los estudiantes son incapaces de colaborar con los demás, por esta razón necesitan adquirir habilidades para comunicarse, construir y mantener la confianza.(p, 30) siendo el trabajo cooperativo una estrategia que permite que estos desarrollen dichas habilidades.

Como se mencionó anteriormente, el aprendizaje cooperativo colaborativo se refiere a una serie de metodologías del aprendizaje que surge por la necesidad de cambiar los paradigmas que estaban establecidos en la educación tradicionalista. Su objetivo se da a partir de la colaboración de grupos, los cuales comparten espacios de discusión cuyo fin es el de informarse y realizar trabajos en equipo. Algunos autores no hacen una diferencia entre la cooperación y la colaboración; en las definiciones que da el diccionario de la lengua española de la real academia (2014) colaborar significa trabajar con otras personas en la realización de

una obra, mientras que cooperar es obrar conjuntamente con otros para alcanzar un mismo fin; en la definición que hace Ferreiro (2014) frente al concepto de cooperar expone que es compartir una experiencia vital de cualquier índole, es trabajar juntos para lograr metas compartidas y obtener resultados que beneficien tanto individual como colectivamente, de esta manera se logra maximizar el aprendizaje y por tanto el crecimiento propio como el de los demás (p, 54).

En este sentido tanto el proceso de colaborar como de cooperar no se separan dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dado que el estudiante transita de la cooperación a la colaboración en un mismo proceso, sin reducirlo al simple trabajo en equipo, por esta razón el aprendizaje cooperativo no es ajeno al modelo constructivista ya que este permite poner en marcha la creatividad individual, sin hacer a un lado a su par pues es a partir de este que se sostiene y se potencia dicha creatividad, permitiendo que el estudiante adquiera una perspectiva integral de lo que aprende contextualizando en un conjunto de habilidades no solo intelectuales sino también socio afectivas y de valores. En el año 1897 Triplett publicó un experimento relacionado con la teoría de la facilitación cuyo autor, concluye que muchos niños trabajan más eficazmente cuando están en la presencia de un compañero, frente a la resolución de un problema, es decir, “dos cabezas piensan y actúan mejor que una” .

En este orden de ideas, el aprendizaje cooperativo como metodología es un conjunto de técnicas donde al organizar a los estudiantes en pequeños grupos se puede potenciar en ellos el desarrollo del aprendizaje de cada uno con la colaboración del otro, al compartir opiniones, puntos de vista, a partir de sus diferentes personalidades, en una relación heterogénea, a partir de un intercambio de ideas y de esta manera establecer estrategias que les permita llegar a la solución de un mismo problema, así el aprendizaje mejora cuando el educando es participante activo en su proceso educativo, y es el aprendizaje cooperativo el que mayor participación permite en los estudiantes.

Finalmente cabe aclarar que el aprendizaje cooperativo como filosofía no es una finalidad, sino un medio por el cual los miembros del grupo, no se mueven entre una relación utilitarista cuyo objetivo es el de beneficiarse del otro, sino más bien, mediante el trabajo en

equipo, el otro es un fin en sí mismo, del cual se aprende, ayudando a establecer esas relaciones interpersonales, que como condición humana el sujeto necesita para vivir en sociedad, Lévinas (1982), señala que en el *des- interés*, esa condición humana, significa desvivirse por el otro, como hombre, así este no se presenta como un medio, sino como un fin que permite el crecimiento personal y la vida en sociedad a través del reconocimiento de la existencia del otro .

Así el aprendizaje humano se caracteriza por ser un proceso grupal: la madre atiende al niño pequeño, el compañero ayuda a su amigo, la maestra al alumno y esto se hace porque existe una correlación entre la experiencia acumulada de estas personas y la naturaleza humana de ayudarse entre sí para un constructo social. De esta manera dentro de la práctica, las reflexiones e investigaciones educativas sobre los grupos humanos, el aprendizaje cooperativo contribuye a que, dentro de la participación de los estudiantes existan valores enfocados a la mejora social gracias a las relaciones interpersonales, desarrollados en ellos.

2.1.3 Coevaluación y alteridad la responsabilidad para con el otro

Se entiende la coevaluación como una de las alternativas de la evaluación que dentro del marco de la enseñanza actual se centra en el trabajo de los estudiantes, esta aparece como una estrategia evaluativa, cuyo objetivo radica en la apreciación del trabajo de los mismos estudiantes frente al trabajo de otros. De esta manera surge como un proceso democratizador dentro de los procesos educativos, la cual genera en el estudiante autonomía y participación, en contraposición a una mirada técnica que prevalece en las pruebas estandarizadas, enfocadas, la mayoría de veces, en las destrezas del pensamiento, como la memorización y repetición de conceptos, y en la que el estudiante toma un papel pasivo y es el docente el encargado del diseño y el responsable de emitir juicios y valoraciones.

La coevaluación hace parte de una experiencia formativa, al involucrar al otro a través de un diálogo abierto que permite reconocerlo como un sujeto diferente, al respecto Borja (2006) la coevaluación es “una oportunidad para el reconocimiento del otro y del “yo” en el otro, a partir de la identificación de las sensibilidades, de los progresos y de las oportunidades de mejoramiento que descubren entre todos” (p. 96). Desde una postura filosófica la coevaluación

se puede relacionar con una ética de la alteridad propuesta por Emmanuel Lévinas, éste había planteado en su filosofía la importancia del reconocimiento del otro como *infinito*, es decir, el otro se presenta ante el “yo” no en sentido fenomenológico, sino en un sentido estrictamente ético, a partir de la responsabilidad que se debe tener con el otro. Y es de esta manera como dentro del aula a través de la coevaluación se hace plausible el valor de la alteridad propuesta por el autor.

Frente a lo anterior, cabe aclarar que, si bien, la filosofía Levinasiana surge particularmente como respuesta ética, frente al holocausto y toda la época de la posguerra de mediados del siglo XX, como una propuesta de una ética basada en el reconocimiento del otro, como condición para el respeto de su vida, aquello que el autor denomina *fenomenología del rostro*, para esta investigación en particular se llevan sus planteamientos a la pedagogía, considerando el reconocimiento del estudiante, frente a su par y la responsabilidad con este, como condición y razón de la coevaluación. Puesto que como él mismo lo plantea “el lazo con el otro no se anuda más que como responsabilidad” (Lévinas, 2015, p. 81) Es decir, la coevaluación tiene una relación con el reconocimiento mediado por la responsabilidad, que, siguiendo a Levinas, es una “responsabilidad para con el otro” desde una perspectiva estrictamente ética; en palabras del autor: “la responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí, como rostro” (Levinas, 2015, p. 79).

Lo anterior tiene una relación con la coevaluación puesto que ella permite involucrar a los estudiantes, son ellos quienes valoran y reconocen a sus compañeros ofreciendo posibilidades para que el otro se conozca y se reconozca como un individuo diferente con potencialidades, habilidades y oportunidades para mejorar cada día, aportando así a la autonomía, pues desarrolla en ellos la capacidad de valorar su propio aprendizaje y el de su par lo que favorece a su autorregulación (Quinquer, 2005 como se citó en Borja, 2006). es decir, en ello se exige una relación interpersonal, en el que existe un proceso de aprendizaje mutuo, en que habilidades sociales como el respeto y la confianza priman entre los participantes, y dentro de este proceso como lo expone (Nevo 1997) “al principio nadie lo sabe todo, pero en el que ambas partes saben algo y mediante el diálogo saben cada vez más” (p,186).

Por consiguiente, este tipo de evaluación, tiene como principales características despertar en el estudiante el respeto por el otro al hacer consciente que este es diferente, con otras ideas, con otros valores, estimula en ellos el pensamiento crítico frente a su trabajo y el de otros, abriendo camino al consenso y la discusión, de la misma manera que ayuda a incentivar procesos metacognitivos para su propio aprendizaje, haciéndose más participativo dentro de estos procesos. Es por esto que lo que caracteriza la coevaluación es que involucra a los estudiantes en la toma de decisiones para la evaluación. Tanto estudiantes como docentes, clarifican los objetivos del aprendizaje y definen los criterios para su calificación. Ambas partes interactúan para alcanzar tales objetivos y desarrollar una evaluación consensuada.

Por esta razón, la coevaluación se relaciona con el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, las cuales permiten interpretar y comprender la realidad con ayuda del otro, de esta manera el aprendizaje se convierte en un acto autónomo que emancipa al individuo de las ataduras que imponen las ideologías dominantes (Borja, 2006). Por ello es importante determinar el tipo de estrategias utilizadas por los maestros dentro del aula y que desarrollen en el estudiante una serie de habilidades que les permita trabajar de la mano con el otro, alcanzar metas en común y trabajar por un mismo objetivo, que giren en torno a la competencia donde los estudiantes se baten entre el perder y el ganar, y que les permita alcanzar el éxito de manera individual, o habilidades que les permite trabajar de la mano con el otro y alcanzar metas en común.

De esta manera el estudiante debe comprender que los esfuerzos individuales no sólo traen beneficios para el individuo, sino también a los demás integrantes de cada grupo, así cada esfuerzo individual, cada objetivo alcanzado esta en pro de los demás, apoyando al otro y celebrando el éxito con el otro. Reconociendo con ello que el hombre es un ser social que depende de otras personas y que tal y como lo plantea Lévinas a través de una ética de la alteridad se reconoce el sujeto al responsabilizarse por el otro.

Ahora bien, con la alternativa de la coevaluación, los estudiantes consiguen una opinión más realista de sus propias capacidades y hacer juicios más racionales al realizar valoraciones frente al trabajo de sus compañeros, expresando con ello lo que piensan acerca de este, elevan sus metas de aprendizaje, logrando así un aprendizaje más efectivo en aras no solo del

conocimiento, sino también en el desarrollo de habilidades de comunicación, de reflexión y de escucha.

Según (Hall, 1995, como se citó en Álvarez, 2008, p127) para lograr un proceso de coevaluación es necesario integrar tres propósitos que se relacionan y se complementan entre sí:

- 1) La coevaluación permite orientar al estudiante en el rol del docente como evaluador, dado que esta permite un cambio de rol en el ejercicio evaluativo, atribuida tradicionalmente al docente, ahora es el estudiante quien atribuye juicios de valor al trabajo del otro;
- 2) al enseñar al estudiante habilidades para un proceso evaluativo, se contribuye al desarrollo de habilidades socio-críticas enfocadas a la crítica constructiva, la escucha y la comunicación;
- 3) con base en los anteriores puntos, el estudiante tiene la capacidad de realizar por sí mismo la evaluación de los resultados de su propio aprendizaje (autoevaluación)

Por medio de la coevaluación el aprendizaje se hace valioso, al ser un trabajo y cooperativo, en cuanto hay un reconocimiento del trabajo del otro, del esfuerzo y de la diferencia de este, que, a través de un trabajo en equipo se alcanzan resultados con el otro, permitiendo desarrollar en ellos el que compartan recursos, se ayuden mutuamente, se evalúen de manera asertiva y que alcancen una misma meta. Festejando su éxito en común, es decir, la interdependencia positiva es el núcleo del aprendizaje cooperativo. Por lo que es importante desde el aula fortalecer la coevaluación a partir del trabajo cooperativo como un empleo didáctico que les permite maximizar su propio aprendizaje.

Ahora bien, la coevaluación permite comparar los criterios y los juicios de valor entre los estudiantes y el docente, favoreciendo así, un desarrollo de aprendizajes dentro de la esfera socio afectiva, es decir desarrollo de habilidades relacionadas con la aceptación de la diversidad de perspectivas y la posibilidad de la negociación de sentidos y criterios como referentes para la valoración de los aprendizajes del otro tal y como lo menciona (Antolín y Falieres, 2006 como se citó en Borja 2006), en este orden de ideas, para que la coevaluación sea un ejercicio efectivo dentro del aula y sea una evaluación democratizadora deben regir unos principios rectores.

Principio de Participación: se caracteriza por evidenciar la participación del estudiante dentro de su proceso de aprendizaje, al expresar sus ideas al respecto del trabajo de sus pares y

del suyo propio. Por lo tanto, dentro de este principio es importante resaltar que es la parte esencial de la coevaluación puesto que cada uno de los individuos participa de manera activa en cada una de las fases que van desde qué evaluar, cómo hacerlo y en qué momento hacerlo, y hacer tomar decisiones al respecto frente a los resultados que se obtengan; de esta manera abre camino a una evaluación participativa cuyo enfoque está direccionado a un proceso de aprendizaje colaborativo, permitiendo en el estudiante reconstruir su conocimiento, lo cual está íntimamente relacionado con el constructivismo. Dentro del principio de participación de la coevaluación la perspectiva grupal, permite establecer estrategias que involucran al estudiante en su papel de receptor, como el agente que realiza solo las tareas que asigna el docente, a un rol más activo, en el que propone soluciones y sean promotores de sus propios criterios evaluativos.

Principio de negociación: Frente a las situaciones que generan conflictos, el principio de negociaciones plantea una interacción entre los sujetos, donde el principal interés es la concertación de desacuerdos y discordias. En el modelo de coevaluación este principio es importante, puesto que debe mediar a partir del diálogo con el otro, a través de la negociación del respeto y de la tolerancia, principio que encaja con lo que Lévinas plantea como una relación ética en general, no como un manual de leyes o reglas morales, sino como una ética de la ética, frente al reconocimiento y la responsabilidad con el otro, al autorregularse y sentir empatía por el otro, los estudiantes junto con el profesor, analizan las relaciones de poder que pueden surgir dentro de un grupo de personas frente a la evaluación (Borja, 2006).

El principio de negociación gira entorno en la interacción entre los sujetos que participan dentro de esta es decir, entre alumnos y docente; logrando un patrón de resultados, en el que el profesor desde su mirada aporta de lo general a lo singular, es decir se hace una relación entre los objetivos y el contenido curricular, mientras que los estudiantes hacen una construcción singular entre el contenido y los objetivos de la clase, de este modo se llega a conformar un patrón de resultados en común. Lo anterior permite que haya una dialéctica entre lo general que trabaja el profesor para el colectivo, lo particular que se negocia con los estudiantes; y lo singular de cada estudiante (Clavijo, 2008).

Principio de transformación: como ya se había mencionado la coevaluación está encaminada a la transformación dentro del aula, ella debe permitir en cada estudiante, innovar y

buscar alternativas que le permitan mejorar en su proceso de aprendizaje, y al mismo tiempo ayudar en el proceso del otro. Asimismo, la coevaluación desde este principio debe ser flexible puesto que dentro de su procesos debe tener presente cada uno de los diferentes escenarios, destrezas y en general características de cada uno de los estudiantes, por lo que esta debe girar en torno al paradigma de una educación cambiante, el cual se complementa con cada uno de los aportes de los estudiantes.

Al respecto (Clavijo, 2008) expone que:

En ocasiones la práctica que de la coevaluación se realiza, contribuye a que el estudiante pierda o no tome conciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante para él es sobresalir, ganar a los otros y obtener la máxima puntuación. De esta forma el alumno difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje, es decir, sobre qué aprendió y cómo logró aprender. La evaluación, vista desde esta perspectiva, debe lograr una interrelación entre una evaluación individual y otra grupal; o sea, un proceso que permita a cada integrante del grupo reflexionar sobre su aprendizaje delimitado por su propio patrón y lo confronta con el aprendizaje seguido por los demás integrantes del grupo visto desde el patrón socializado; lo que permite desarrollar una percepción desde el punto de vista grupal sobre el desarrollo de cada uno de sus miembros, por supuesto el patrón grupal debe de acercarse al patrón del maestro y en ello va la maestría de éste. (p. 25)

Lo anterior hace referencia a este principio de transformación, al llevar los estudiantes a una mejora constante frente a su trabajo grupal; teniendo en cuenta su trabajo individual, esto con el fin de que a medida que se va depurando ello, los resultados que se consiguen son más eficaces puesto que al trabajar con su par, el estudiante desarrolla habilidades que le permiten por ejemplo ser más reflexivo y objetivo a la hora de evaluar su propio trabajo, poniendo de manifiesto acá la autoevaluación como “un nivel cualitativo de evaluación superior” (Clavijo, 2008, p. 26), esto se debe a que cuando el estudiante es capaz de evaluar y dar un juicio frente a su trabajo respecto al trabajo del otro, comprendiendo con ello sus diferencias, y trazando nuevas metas, hay un proceso metacognitivo que trasciende la esfera de lo conceptual y

académico llevándolo a una esfera socio-crítico. Sin embargo, esto solo se logra con el docente como un guía que acompañe estos procesos, de lo contrario caería en un ejercicio más que se corrompe y termina siendo completamente irrelevante tanto para el docente como para los estudiantes, al no dársele la seriedad y rigurosidad que esta así lo exige.

Principio de autonomía: finalmente se pretende con la coevaluación desarrollar en el estudiante autonomía, es decir, que este se encuentre en la capacidad de dar un criterio de manera autónoma y crítica de su realidad, de su aprendizaje y de su relación que establece con el otro; en aras de un sujeto libre pensante, actuando responsablemente en la toma de decisiones frente a su realidad y sus relaciones con el otro. Por lo que la coevaluación permite que los procesos de aprendizajes se conviertan en una experiencia enriquecedora, motivadora y que invita a la reflexión y a la crítica.

Ya la evaluación no es algo que le compete solo al profesor como único agente evaluador, es a través de este que el estudiante aprende y desarrolla estas habilidades para estar en la capacidad de hacer juicios de valor frente al trabajo de sus compañeros y el suyo propio, por lo que la autonomía es una habilidad que desarrolla el estudiantes, lo que implica que el ser autónomo debe ser un ejercicio activo por parte del estudiante, a la hora de tomar responsabilidades para establecer objetivos, recurso y estrategias que va a utilizar para lograr un aprendizaje; no obstante, para el desarrollo de la autonomía tanto dentro como fuera del aula es importante alcanzar un nivel de consciencia sobre el proceso de aprendizaje, que vaya encaminada una reflexión constante sobre este, y sobre las decisiones que mejor le convengan, pero esto no se hace solo, el acompañamiento del docente es crucial dentro de este proceso para que el estudiante logre llevar acciones independientes.

Por esta razón (Fernández, 2004) afirma que tanto la coevaluación como la autoevaluación: llevadas a cabo por parte del alumno constituye una forma de evaluación auténtica, al desarrollar la capacidad de aprender a aprender, centrándose en los procesos y así crear y aumentar la capacidad del estudiante para hacerse responsable de su propio trabajo y el de su par (p,198), pero esto solo se logra, a partir de lo que los estudiantes tengan claro que es lo qué se evalúa, cómo se evalúa y así de esta manera controlar progresivamente su proceso de

aprendizaje trazando un plan de cómo lo van a ejecutar y cuáles son las metas que van a conseguir; reorientando y depurando su trabajo en la medida que se vayan presentado dificultades por superar. Que el estudiante responda interrogantes que lo lleven a valorar el trabajo del otro y el suyo propio, con el fin de revisar la efectividad y el éxito de una tarea, al preguntarse, por el ejemplo, por el objetivo, si este se logró, el por qué y de qué manera se hizo.

Al responder a estos cuestionamientos el aprendizaje torna a ser más responsable y autorregulado, por lo que es importante que el docente prepare preguntas a los alumnos enfocadas a los objetivos de las actividades, que los lleve a reflexionar sobre cada una de las dificultades encontradas y adquirir las estrategias para superarlas.

De esta manera, cabe resaltar que el concepto de autonomía está estrechamente relacionado a los procesos metacognitivos que puedan tener los estudiantes. puesto que es la capacidad que tienen estos para actuar de determinada manera en determinada situación de aprendizaje, y que presupone un alto grado de consciencia metacognitiva, sobre esto (Brown, 1982 como se citó en Pardo 2004) afirma que “la metacognición implica también la regulación (control) de la actividad mental” (p, 10). Señalando con ello cuatro categorías que permite al estudiante la autorregulación; predicción, planificación, memorización y evaluación. Las primeras estrategias se refieren a las decisiones tomadas por los estudiantes para la realización de las tareas, la segunda a la planificación con respecto a la tarea, de cómo ésta va a estar en función de lo qué se va a hacer con ella, en relación con las estrategias y recursos que disponen los estudiantes y la tercera, es la toma de conciencia de los estudiantes frente a la utilización de esta tarea y reformulan las estrategias planificadas anteriormente ,dentro de las dos categorías anteriores, la última corresponde a la evaluación de los resultados donde entran tanto la coevaluación como la autoevaluación que hacen los estudiantes frente a todo el proceso.

Para concluir, la coevaluación se enmarca dentro de una concepción democratizadora al igual que la autoevaluación e incluso la heteroevaluación , haciendo parte de un proceso formativo dentro de la educación, en la que tanto docentes como estudiantes tienen una participación activa, donde son estos procesos los que están siempre en la depuración y en la búsqueda de la mejora y en donde las ventajas que le aportan alternativas evaluativas como la

autoevaluación y coevaluación se enfocan en la construcción de un pensamiento crítico, y en el desarrollo de habilidades socio-efectivas encaminadas a la escucha, la comunicación, la participación, la aceptación de diferentes puntos de vista, la negociación, la autonomía y finalmente la transformación, lo que lleva a que el estudiante se comprometa con su proceso educativo al mismo tiempo que se motive en su aprendizaje.

2.2. Referentes normativos y de política

Dentro de la normatividad la evaluación ha tenido una evolución significativa, en pro de los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo en las aulas, a partir del decreto 1290 del 2009, se estipula la evaluación como parte del aprendizaje de los estudiantes, los cuales deben participar junto con profesores y la comunidad educativa en general en su formación. Por esta razón el decreto tuvo un proceso de construcción donde hubo participación de varios estamentos de la comunidad educativa donde se incluyó, docentes y directivos, estudiantes y funcionarios de la secretaría de educación.

La evaluación implementada dentro del aula, planteada en el documento número 11 del Ministerio de Educación (MEN) sobre las *fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009* tiene como meta fundamental procurar de manera absoluta que los estudiantes alcancen de manera exitosa los objetivos propuestos en un determinado período educativo, además de que debe estar encaminada a propósitos formativos, es decir, la evaluación está en función de los procesos de aprendizaje, en la medida en que es un medio para alcanzar el conocimiento, al mismo tiempo permite a los profesores reflexionar frente a su prácticas evaluativas. Por consiguiente, se reitera las finalidades y alcances del decreto 1290 que la evaluación se debe entender como una de las actividades que hacen parte en el desarrollo de los procesos de formación tanto del estudiante como de los maestros.

Por lo anterior se indica que la evaluación formativa gira en torno a evaluar el aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los estudiantes en su quehacer diario y se realiza en el proceso de aprendizaje y no al final de este, de esta manera el profesor puede

tomar decisiones y aplicar los cambios correspondientes en pro de corregir las dificultades que se presenten. Por lo que la evaluación debe ser motivadora, formativa y nunca debe utilizarse para sancionar. Además de que esta debe girar en torno al aprendizaje de los estudiantes, siendo transparente, continua y procesual, y finalmente debe involucrarlos de manera responsable, con un sentido democratizador, por lo que esta no debe regirse solamente en el sentido estricto de la medición, puesto que pruebas tales como test, exámenes tradicionales escritos están en función de medir, mas no recogen la información sobre los aprendizajes enfocados en la reflexión, la crítica y la autonomía.

Por lo que dentro del decreto 1290 se estipula que debe haber una evaluación que este en beneficio de los estudiantes, la cual permita que sean informados y retroalimentados dentro de su proceso de formación y de aprendizaje encaminado a la superación de las dificultades, dificultades que nos solo deben enfocarse en lo académico, sino que además deben tener en cuenta otros campos como lo social, lo personal y lo interpersonal.

Por ello la importancia de implementar estrategias dentro del aula que permitan a los estudiantes comprender, conocer, valorar, discutir y respetar puntos de vista diferentes, que puedan tener otros, como lo es la coevaluación. Y es por esta razón que la Alianza Educativa le apunta en su sistema interno evaluativo, tener las consideraciones planteadas en el decreto 1290 del 2009 donde la evaluación de los aprendizajes y la promoción responden a principios que parten de la observación de la ejecución de desempeños.

Estos desempeños se evalúan de acuerdo con las metas establecidas por parte de las diferentes áreas y se expresan en una calificación que son una medición objetiva de los logros que alcanzó el estudiante con base en las metas de comprensión propuestas dentro de cada unidad. Dentro de una escala que va de superior con una valoración cuantitativa de 90 - 100 y una cualitativa que describe que el alumno alcanza los desempeños por encima del promedio. El desempeño alto con una valoración entre 70-89 en el que el alumno alcanza de modo satisfactorio y suficiente el desempeño. El desempeño básico tiene una valoración de 60-69 y establece que el alumno alcanza el desempeño mínimo, razón por la cual debe implementar estrategias alternas para mejorar. Y finalmente el desempeño bajo que tiene

una valoración de 59 hacia abajo, en este desempeño el alumno no alcanza los requerimientos, presentando fallas que debe superar y debe replantear las estrategias de aprendizaje.

Dentro del SIE de la AAE además de lo académico se evalúa en cada estudiante una serie de actitudes que deben mostrar la disposición del estudiante frente los procesos de formación. Por lo que se evalúa de forma cualitativa su trabajo en equipo, el respeto, la disciplina y la responsabilidad establecido en el manual de convivencia como los tres principios de la AAE “las tres R”. De esta manera la AAE define su sistema interno de evaluación, siguiendo los parámetros que establece la normatividad y enfocándose en una evaluación que permite el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

3. Capítulo III diseño metodológico

3.1. Enfoque De Investigación

El presente trabajo es de enfoque cualitativo puesto que se centra en la interpretación de un contexto, al examinar una realidad se desarrolla una teoría; se basa en un proceso inductivo que permite explorar y describir para luego generar perspectivas teóricas; de tal manera que, las investigaciones de enfoques cualitativos permiten construir e interpretar la realidad a partir de la exploración de un contexto, la descripción y la explicación de los fenómenos que se dan en éste. A diferencia de una visión reduccionista cuantitativa, la cual plantea que la realidad está en el fenómeno sin adentrarse en el fenómeno, lo cualitativo permite tener en cuenta múltiples realidades cuyas diferencias que existen entre ellas no pueden resolverse con procesos lógicos.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado la presente investigación se construyó a partir de la práctica pedagógica, de esta manera su nivel ontológico concibe la realidad social como algo dinámico como lo expone Sagastizabal (2004)

“parte del supuesto básico de la necesidad de comprensión del sentido de la acción social, en el contexto del mundo cotidiano y desde la perspectiva de los participantes. En

ella que aparecen diversas perspectivas tales como la crítica, la interpretativa, la constructivista” (p, 44)

Con ello se privilegia la interpretación de las realidades, donde es necesario tener en cuenta factores como lo social, lo cultural, los valores, entre otros, que a través del trabajo de campo, recolección e interpretación de datos como técnicas metodológicas, la investigación cualitativa, apunta a mejorar problemáticas que se presentan y constituyen dentro de una sociedad por ello y a partir de la implementación de la coevaluación se busca fortalecer los procesos de aprendizaje cooperativo de los estudiantes y con ello transformar una realidad de un contexto a partir de las experiencias obtenidas por los participantes (Sampieri, 2010), en este caso los alumnos del grado 10 B del colegio La Giralda.

En la investigación se establecieron unos objetivos los cuales demarcan el hilo conductor de la misma, estos permitieron definir unas categorías y unas subcategorías de primer orden, e indujeron al diseño de unos instrumentos cuyo fin era recolectar la información necesaria para poder realizar la respectiva descripción de la información y el análisis de esta, así la información arrojada por ellos se relacionó con la teoría propuesta dentro del marco teórico para finalmente sacar las conclusiones y las propuestas que ayuden a mejorar la práctica docente con respecto a la evaluación formativa dentro del aula.

3.2. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo investigación –acción, donde es el profesor quien, a través de la indagación, la búsqueda, y la profundización, busca dar solución a un determinado problema; la investigación acción según Sagastizabal (2006) tiene como objetivo “conocer y comprender un aspecto de la realidad, contextualizado, para obrar” (p. 9). Por esta razón predomina lo cualitativo; es por ello que a partir de la recolección de datos y la elaboración de teorías se determina la acción dentro de esta investigación.

Ahora bien los hechos son interpretados y se relacionan con una serie de condiciones que deben tener los sujetos; por ejemplo, la comprensión que este tiene de su situación y las creencias al respecto de esta, es decir, los estudiantes en su condición de estudiante tiene a priori

un concepto de evaluación y una creencia frente a ella, la cual es recolectada por el investigador y que a su vez esta será interpretada; en palabras de Elliot (1993) “ lo que ocurre se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben” (p. 25).

De ahí la importancia de considerar cada una de los puntos de vista, las opiniones y las creencias de los participantes como individuos, ya Husserl lo exponía en su fenomenología, al centrarse en el sujeto como un individuo cuya experiencia es subjetiva. A partir de lo anterior la investigación acción exige un talante democrático, es decir debe tener una perspectiva comunitaria y así llevar a cabo la toma de decisiones de manera conjunta, orientada hacia la creación de comunidades autocríticas con el único objetivo de transformar el medio social.

Por esta razón es menester hacer uso de instrumentos que permitan conocer las apreciaciones del sujeto frente al fenómeno, por ello serán las anécdotas y la observación de las clases de filosofía los instrumentos viables para llevar a cabo el presente trabajo, además de la implementación de un cuestionario como parte de la reflexión de las fases previas a la aplicación de los dos instrumentos principales para la investigación-acción que se explicaran a continuación.

3.3. Fases de la investigación

Reflexión: A partir de un cuestionario frente a las concepciones evaluativas que se les realizó a los estudiantes, se buscaba reflexionar sobre la evaluación que se implementa en la Asociación Alianza Educativa

Planeación: se lleva a cabo un plan de acción que permitió trabajar con los estudiantes una estrategia evaluativa, este consistía en el diseño de una serie de actividades donde fueran los estudiantes los encargados de revisar y evaluar el trabajo de sus compañeros, cada sesión debía ser registrada en un diario de campo con su respectivo objetivo específico, los cuales serían evaluado por el investigador

Actuación: se realizaron una serie de actividades encaminadas a la construcción de los argumentos, a partir de las lecturas orientadas por el docente, la organización de los equipos cooperativos y el monitoreo constante de un ejercicio de coevaluación a partir de rúbricas que permitían que los estudiante tuvieran un papel fundamental en la retroalimentación de sus compañeros

Observación: Se observa la dinámica dentro de las sesiones de las clases con la información recolectada se dispone a analizarla para tomar nuevas decisiones que lleven a una nueva reflexión sobre la problemática que se intenta mejorar.

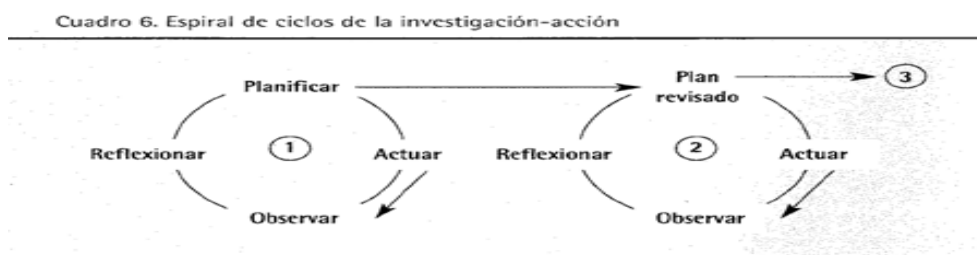


Figura 3.1. *Espiral de ciclos de la investigación-acción , tomado de Latorre (2005)*

3.4. Corpus de la investigación

3.4.1. Universo poblacional

El colegio la Giralda es uno de los cinco colegios de concesión administrados por la alianza educativa en los estratos 1 y 2, pertenece a la localidad de Santafé en el barrio las cruces, la institución alberga a 1400 estudiantes en una jornada única, pero que se conforma de preescolar, básica primaria y bachillerato, es un colegio mixto enfocado en un modelo constructivista y que tiene como visión llevar educación de alta calidad a comunidades vulnerables.

La planta de bachillerato cuenta con 60 profesores de diferentes áreas, el currículo de la alianza hace énfasis en las áreas de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés, de la misma manera en las áreas de arte y música. Profundizando sobre todo en las matemáticas y en la lengua extranjera. La institución trabaja con los principios constructivistas, por lo que la evaluación implementada dentro de la institución se enfoca en los procesos, siendo una evaluación formativa, como metodología constructivista se implementa el aprendizaje

cooperativo, el cual permite reforzar en habilidades socio críticas de comunicación y de escucha potencializando valores de tolerancia, respeto y trabajo en equipo.

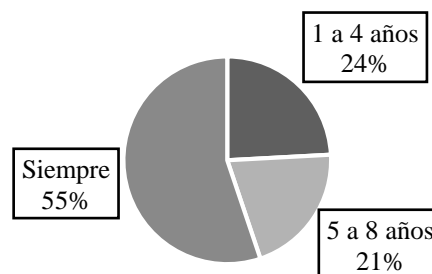
Los estudiantes del grado décimo, han sido estudiantes en su mayoría que han realizado su proceso escolar en la institución desde sus inicios por lo que, en uno de los cursos de décimo se realizó la presente investigación cualitativa, donde el tamaño de la muestra será de 29 estudiantes, lo cual equivalen al 2.7% de la población, participaron en una estrategia coevaluativa, cuyo objetivo, era fortalecer los procesos de aprendizaje cooperativo en los estudiantes en el área de filosofía, centrándose en la evaluación formativa como una herramienta que permite desarrollar procesos metacognitivos en los estudiantes.

3.4.2. Población y muestra

Para la selección de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: el primero que fuese un grupo que llevase la mayor parte del tiempo estudiando en la institución y de esta manera estén familiarizados con las políticas evaluativas de la institución; el segundo, que fuesen estudiantes que académicamente hayan tenido dificultades en el trabajo cooperativo y por tanto prevalezca el individualismo, además fuese un grupo receptivo y motivado y tuviese la mayor disposición para las actividades que se propongan en la clase.

Es así como para esta investigación se tomó una muestra de 29 estudiantes del grado decimo B del colegio La Giralda, con edades entre los 15 y 17 años, se encuentra que más del 50% de ellos afirma que siempre ha estudiado en el colegio La Giralda, como se presenta en la **figura 3.2..**

Tiempo que lleva estudiando en el Colegio La Giralda



1.

Figura 3.2. representación del Tiempo que lleva estudiando en el colegio La Giralda.

3.5. Matriz de categorías de análisis

Tabla 3. 1 matriz de categorías

Objetivos específicos	Categoría	Subcategoría de primer orden	Instrumento de recolección	Fuentes	Matriz de análisis
Identificar las concepciones sobre la coevaluación que tienen los estudiantes de grado décimo	Concepciones de coevaluación	Evaluación	Cuestionario (Ver Anexo)	Estudiantes	Matriz I: encuesta (Ver Anexo)
		Heteroevaluación			
		Coevaluación			
Diseñar y aplicar una estrategia de coevaluación para el área de filosofía que fortalezca el aprendizaje cooperativo	Estrategia de coevaluación	Participación	- Diario de campo. (Ver Anexo)	Estudiantes	Matriz II: diario de campo (Ver Anexo)
		Negociación			
		Transformación			
		Autonomía			
Analizar el uso de la estrategia en función de los procesos logrados en el aprendizaje cooperativo.	Logros del aprendizaje cooperativo		Ficha anecdótica (Ver Anexo)	Estudiante	Matriz III: Ficha anecdótica (Ver Anexo)
		Cooperación			
		Discusión			
		Resolución de problemas			

3.6. Instrumentos y recolección de información

3.6.1. Recolección en campo

3.6.1.1. Instrumento.

Para la presente investigación se utilizaron tres instrumentos a saber: cuestionario, diario de campo y ficha anecdótica.

3.6.1.2.Cuestionario.

El cuestionario es un instrumento de recolección de información de forma organizada, y de los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta, (Casas 2003), tomando en cuenta las características de la población el sistema de aplicación que va a ser empleado, ya que estos aspectos son decisivos para determinar el tipo de preguntas, el número, el lenguaje y el formato de respuesta. El cuestionario de preguntas cerradas y abiertas se implementa dentro de esta investigación para recoger información acerca de las concepciones que tienen los estudiantes frente a los conceptos de evaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Se tuvo como base las rúbricas diseñadas por Francisco Javier Peralta Sánchez y María Dolores Sánchez Rodas en el documento *Plan de evaluación de instrumentos*, las cuales para la autoevaluación sugería que el estudiante reflexionara frente a los logros y los errores que pueden surgir dentro del proceso de aprendizaje, las preguntas se enfocan en mirar si esta se utiliza de manera consciente tanto por los estudiantes como por los docentes y si es utilizada con frecuencia en las áreas mencionadas anteriormente. (**Ver anexo 1**)

3.6.1.3.Diario de campo.

El diario de campo es una herramienta utilizada por el investigador donde se registran las ideas, los conceptos, conversaciones, y en general todo lo que tenga que ver al proceso investigativo según Gibbs(2012) el diario de campo “incluye un comentario día a día sobre la dirección de la recogida de datos y pensamientos ideas e inspiraciones(p, 49), por esta razón para fines de esta investigación el diario de campo se utilizó para registrar cada una de las diez sesiones de la clase de filosofía cada uno con su objetivo. (**Ver anexo 2**)

3.6.1.4.Ficha anecdótica.

Es un relato más personalizado, en este las opiniones de los autores se expresan con claridad según Gibbs (2012), este instrumento permite analizar los puntos de vista de los autores, un problema, separando las confesiones personales de las metodológicas, en la presente investigación se apela a este instrumento para poder analizar la transformación que tuvo la estrategia de coevaluación en los estudiantes. (**Ver anexo 3**)

Para la construcción de las preguntas se tuvo en cuenta la diferente literatura frente a la construcción de cuestionarios, los referentes teóricos sobre la evaluación, los principios de coevaluación y matrices evaluativas, se validó el instrumento por parte de dos expertos en el campo, finalmente, fue revisado por el asesor y aplicado por el docente.

3.7. Herramientas de análisis

Por último, se organizó la información para su análisis en unas matrices que corresponden a cada uno de los instrumentos, las matrices permitieron organizar la información dada por los instrumentos a través de categorías y subcategorías. Por tanto, hay tres tipos de matrices que responden a los objetivos específicos: Matriz I: Encuesta *categoría: concepción de evaluación*. Esta matriz con tres subcategorías de primer orden: evaluación, heteroevaluación y coevaluación en cada uno se encuentra las preguntas del cuestionario, con las respuestas dadas por los estudiantes las cuales fueron asociadas por términos en común, de estas se extrajeron las palabras claves, con las cuales se realizó un análisis tanto cuantitativo como cualitativo. (Ver figura 3.3 y Anexo 4)

Matriz I: Encuesta

Categoría: Concepciones de evaluación

SUBCATEGORIA DE PRIMER ORDEN: EVALUACIÓN					
TEMA DE LA PREGUNTA	PREGUNTA	ASOCIACIÓN DE RESPUESTAS	PALABRAS CLAVE	NOTA DE ANALISIS CUALITATIVO	NOTAS DE ANALISIS CUANTITATIVO

Figura 3.3 matriz I encuesta

La matriz II: *Análisis diario de campo Categoría estrategia de coevaluación*: dentro de esta matriz se encuentras los cuatro principios de la coevaluación, el número de sesiones, el objetivo de la sesión y una nota de análisis para cada uno de los principios, tal y como se muestra en la figura (ver figura 3.4 anexo 5)

Matriz II: Análisis Diario de campo

Categoría: Estrategia de Coevaluación

Sesiones de clase	Objetivos de la sesión	Evaluación del objetivo	participación (Nota textual)	Nota de análisis	negociación	Nota de análisis	Autonomía	Nota de análisis
1	Comprender el formato Karl Popper como un formato de		"los estudiantes se distribuyen en el salón en sus equipos	En todo ejercicio de coevaluación	Dentro de las explicación de los roles surgen	los comentarios que se hicieron	objetivo de esta clase es trabajar en	Para el principio de autonomía es

Figura 3.4 Matriz II análisis diario de campo

Matriz III: *análisis ficha anecdótica: categoría logros del aprendizaje cooperativo*: en esta matriz se organizó la información a partir de las subcategorías de primer orden correspondiente a los elementos del aprendizaje cooperativo, contiene fragmentos de la ficha anecdótica textual y las notas para el análisis, como se ve en la (ver figura 3.5 anexo 6)

MATRIZ III: Análisis ficha anecdótica

Categoría: Logros del aprendizaje cooperativo

Subcategorías de primer orden	Fragmento de la Ficha anecdótica textual	Nota para el análisis
Cooperación		
Discusión		

Figura 3.5 matriz III Análisis matriz Ficha anecdótica.

3.8. Consideraciones éticas

Para la investigación se realizó el consentimiento informado, el cual consistió en proporcionar la información general de esta, su propósito y su diseño y de igual manera que esta no generaba ningún tipo de riesgo o beneficio para el estudiante. así mismo la información suministrada se mantuvo en completa confidencialidad y que tal información se implementó solo con fines investigativos.

4. Capítulo IV análisis y resultados

Interpretación, triangulación de la información y discusión.

El presente capítulo se organizó a partir de los objetivos específicos de la investigación, cada objetivo, como se muestra en la tabla 3.1, comprende un instrumento de recolección de información y su respectiva matriz de análisis, por tanto los hallazgos que aquí se presentan son los resultados del análisis de estos instrumentos a la luz del marco teórico.

Ahora bien, teniendo en cuenta las fases de la investigación acción la primera fase es la reflexión en la cual se inscribe los resultados del primer objetivo por medio del cuestionario, a saber: Identificar las concepciones de coevaluación que tienen los estudiantes de grado décimo, cómo se presenta a continuación.

4.1 . Primer Objetivo: Concepciones de coevaluación de los estudiantes de grado décimo, cuestionario.

El cuestionario se dividió en las subcategorías de primer orden: evaluación y coevaluación. La de evaluación para identificar la importancia que los estudiantes le dan a la misma y los tipos de evaluación que según ellos se practican con más frecuencia, y la segunda subcategoría por ser el objeto de esta investigación.

4.1.1. Subcategoría: Evaluación.

Cada ítem corresponde a las preguntas realizadas en el cuestionario.

El primer ítem: **¿Cómo le aporta la evaluación en sus maneras de comprender y apropiar el conocimiento en las diferentes asignaturas?**

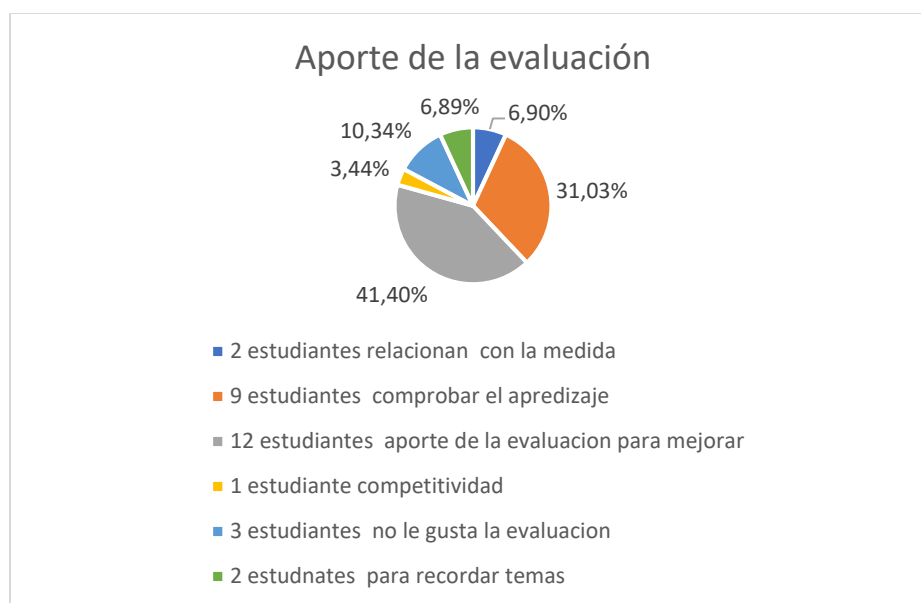


Figura 4.1 representación gráfica aporte de la evaluación

Las respuestas arrojadas para esta pregunta fueron que el 6.89% de los estudiantes relacionan la función de la evaluación como un instrumento para medir el conocimiento: **véase Tabla 4.5**

Tabla 4.1 aporte de la evaluación tipo 1 cuestionario sesión evaluación

me ayuda a saber que se y que no se y poder medir mi conocimiento
no me gusta pero a la vez es buena porque mide el conocimiento de cada uno

El 31% relacionan el aporte de la evaluación con la comprobación del conocimiento y el aprendizaje de este, véase **tabla 4.2**

Tabla 4.2 aporte de la evaluación tipo 2 cuestionario sesión evaluación

aporta mucho ya que hay uno se da de cuenta si a aprendido
porque puedo saber si lo que he aprendido está bien
Aporta en el sentido de que le da mejor certeza a uno que ha comprendido lo estudiado

El 41% de los estudiantes considera que la evaluación es un aporte para el *mejoramiento* de su trabajo y del conocimiento que adquieren en las diferentes áreas, donde además el 6% considera que la evaluación es útil para *identificar las falencias* y darse cuenta que debe

reforzar; el 13% lo relacionan con las fallas a identificar y las dificultades a mejorar, la cuales se asocian con: temas, conceptos, trabajos y conocimientos de un área específica véase **tabla 4.3**

Tabla 4.3 *aporte de la evaluación tipo 3 cuestionario sesión evaluación*

A tener en cuenta mis falencias en ciertos temas
Para saber en que estoy fallando y reforzarlo
Para saber en que se esta fallando y en que se puede reforzar
Conocer en que estoy fallando y en que conceptos se me están dificultando
Pues la evaluación le dice a cada estudiante que debe mejorar en cada materia

Teniendo en cuenta las respuestas anteriores frente al ítem que buscaba indagar sobre la función de la evaluación los estudiantes manifiestan en su mayoría como lo expone el gráfico *aporte de la evaluación* que esta ayuda en sus procesos de mejoramiento, así como lo menciona Herman y Golam (1993) como se citó en López (2014) el principal objetivo de la evaluación en el contexto educativo es el de mejorar o facilitar el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el 3.4% relaciona el aporte de la evaluación con la competitividad en el conocimiento al compararse con el resultado de sus compañeros, al comparar esta respuesta con la primera pregunta, este estudiante define la evaluación como una prueba escrita que mide conocimientos véase **tabla 4.4**

Tabla 4.4 *aporte de la evaluación tipo 4 cuestionario sesión evaluación*

Me permite saber y aprender a ser competitivo en el conocimiento
--

Finalmente el 6.6% relacionan el aporte de la evaluación con recordar temas y . el 3.4% afirma que no sabe la respuesta a la pregunta formulada. En el primer caso se puede evidenciar que el estudiante tiene una mirada de la evaluación limitada al primer nivel que propone Webb como se citó en López(2014) en su taxonomía, donde se plantea la evaluación en aras de recordar y reproducir conceptos. No obstante es importante aclarar que dentro de esta taxonomía se busca ir superando cada nivel donde el último el estudiante hace conexiones entre ideas y conceptos, escoge entre diversas alternativas para llegar a la resolución de determinados problemas en otro contexto.

Se quiere evidenciar que a pesar de que los estudiantes le den importancia a la evaluación algunos expresan en sus respuestas emociones que suscita la evaluación como :“no le gusta”, “es

como un temor” “pensar bajo estrés”. De ahí que como lo expone Reynolds, Livingston y Wilson 2006 como se citó en López 2014: “las evaluaciones por lo general tienen una connotación negativa, ya que están asociadas con ansiedad, estrés, presión o fracaso” (p,11)

Ítem 3: explique si usted considera o no importante que lo evalúen de manera permanente en sus procesos de aprendizaje

El 82,80% de los estudiantes reconocen la importancia de la evaluación, el 13,76% no les parece importante la evaluación permanente y el 3.44% considera que a veces es importante.

Se hace evidente la importancia que para los estudiantes tiene la evaluación; no obstante, el porcentaje menor que lo descalifica lo hace por una implementación distorsionada de la evaluación, frente a ello Santos Guerra (2004) expone una evaluación como comprensión cuyas finalidades son diagnosticar, permitir el diálogo, entender que la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión y los procesos de enseñanza y aprendizaje y finalmente la evaluación del mismo aprendizaje, generando así una cultura de la autocrítica del debate, de la incertidumbre y de la colegialidad.

Ítem 4 ¿De los siguientes tipos de evaluación cuáles se implementación en la clase?

Los estudiantes podían seleccionar varias opciones entre: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, de esta manera y apelando a lo que expone Lopez (2014) la evaluación en el aula tradicionalmente la ha hecho el docente (heteroevaluación); aunque, este juega un rol importante en el proceso de evaluación de los aprendizajes, es menester que el alumno participe activamente del proceso, empoderándose para que asuman la responsabilidad de monitorear su propio proceso de aprendizaje. Y esto se puede lograr con alternativas evaluativas como la coevaluación y la autoevaluación ,(p, 53). Las respuestas arrojadas fueron, ver Gráfico:

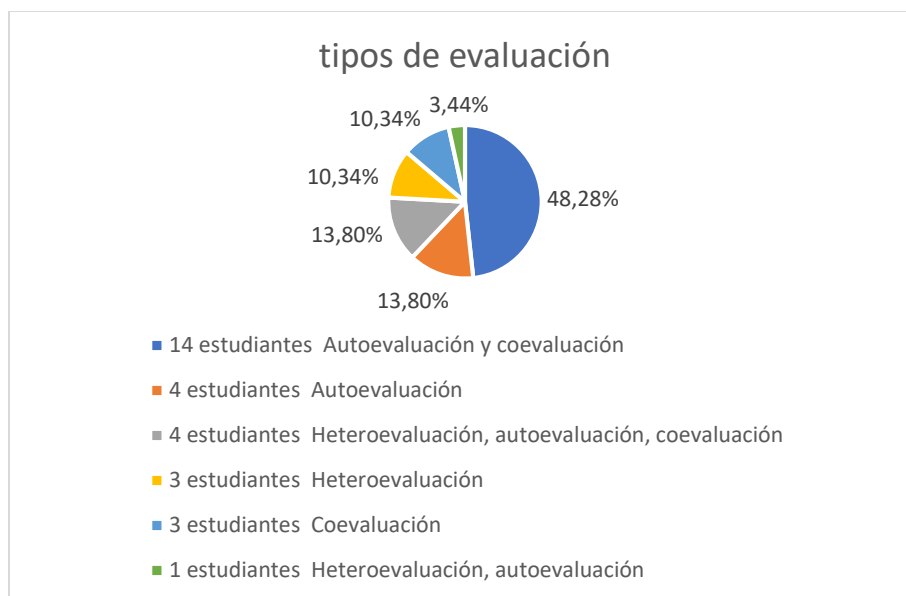


Figura 4.2 *representación gráfica tipos de evaluación*

El 48,28% de los estudiantes perciben que en las clases se implementan más la autoevaluación y la coevaluación; el 13,80% de los estudiantes afirman que se implementan la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación; el 13,80% de los estudiantes afirma que se implementa la autoevaluación; el 10,34% sostiene que se implementa la coevaluación; 10,34% afirma que se implementa la heteroevaluación y finalmente el 3,44% manifiesta que las estrategias que se usan en las clases son heteroevaluación y autoevaluación.

Aunque pareciese una contradicción frente al problema de la investigación, es precisamente esto una de la evidencias frente al que reforzar la evaluación formativa, puesto que una cosa es lo que afirman los estudiantes frente a la finalidad de la evaluación y las alternativas evaluativas formativas y otra lo que sucede dentro de las prácticas evaluativas en sí mismas, ya que, al preguntar por asignaturas concretas la gran mayoría responde que se práctica en menor medida la coevaluación y la autoevaluación y prepondera la heteroevaluación. (**Ver anexo 1**)

4.1.2. Subcategoría: Coevaluación.

Para el siguiente análisis de la subcategoría de la coevaluación se tuvo en cuenta las concepciones que tienen los estudiantes del grado décimo frente a la estrategia evaluativa, para ello se implementó un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas en las que se indagaba en general por el concepto, y su uso dentro del aula.

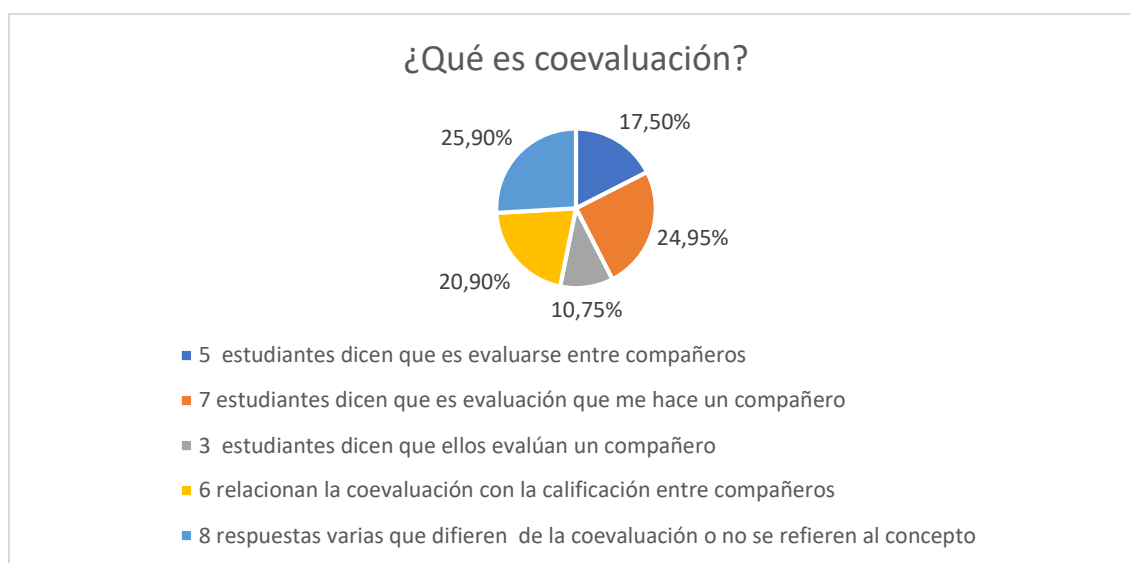


Figura 4.3 representación gráfica concepto coevaluación

El primer ítem ¿qué es para usted la coevaluación? los estudiantes manifestaron cinco tipos de respuesta para esta pregunta: el 17,50% afirma que es la evaluación entre compañeros; el 24,95% dicen que es la evaluación que le hace un compañero el 10% afirman que la coevaluación es cuando ellos evalúan a su compañero. El 20,90% relaciona la coevaluación a la calificación por parte de su compañero, y finalmente el 17,50% no la definen o no se refieren al concepto. (Véase tabla 4. 5)

Es donde yo evaluo a mi compañero y mi compañero me evalúa a mi-
Es cuando los compañeros lo evalúan a uno
La coevaluación es la forma de evaluar a un compañero sin tener en cuenta amistades-
cundo nos evaluamos entre los mismos estudiantes-
es donde el compañero la califica a uno
La coevaluación es cuando nos calificamos como grupo
La coevaluación es cuando nos calificamos como grupo

tabla 4.5 concepciones coevaluación tipo 1 cuestionario sesión coevaluación

Estas diferentes respuestas están asociadas a una evaluación formativa una dimensión crítica y reflexiva, esta es una de las diferencias que tiene con una evaluación de la medición; desde esta perspectiva la evaluación formativa se entiende como un proceso y no como un momento final Santos Guerra(2004), una evaluación que puede y debe convertirse en un dialogo constante en la actual intervienen las familias, los alumnos y demás agentes preocupados por la educación de ahí que los estudiantes planteen que es una tipo de evaluación en la que es el compañero quien los evalúa, algo que en una evaluación tradicionalista no se contempla.(p,23)

Por otro lado se destaca además que si bien la coevaluación es una evaluación realizada por sus propios compañeros y son ellos quienes determinan una calificación y una nota, no se desliga de la calificación por lo que es importante que los estudiantes interioricen que la evaluación no solo se reduce a atribuirles números a realidades puesto que como lo menciona Santos Guerra (1995) “es a un fenómeno cargado de trampas” (p,21), puesto que la evaluación cuantitativa no es solamente la imprecisión sino la apariencia de rigor, “la asignación de números de una manera mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad”(Cook, 1986 como se citó en Santos Guerra 1995, p, 21). En ese orden de ideas es necesario que el objetivo de implementar una coevaluación dentro del aula está más allá de dar una calificación al otro sino en ayudarlo en sus procesos de aprendizaje.

. La coevaluación consta de unos principios que la sustenta y que permiten que sea una alternativa de evaluación educativa y formativa en pro del estudiante y para el estudiante, la cual, puede ayudar en el desarrollo de habilidades no solo cognitivas sino sociales, si se implementa de una manera acertada, la participación, la negociación, la autonomía, como los principios de esta evidenciarían una transformación no solo en el aprendizaje de los estudiantes sino en las prácticas docentes, siendo esta última el fin último de la coevaluación, transformar.

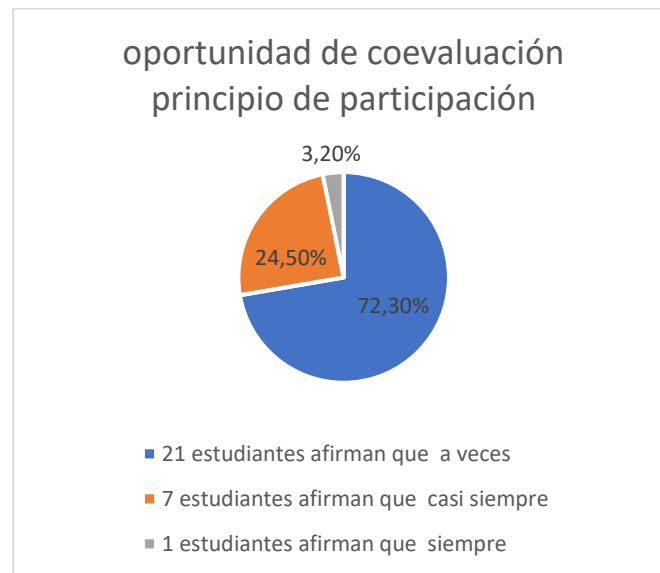


Figura 4.4 representación gráfica principio participación.

El segundo ítem responde a: ¿Dentro de las clases tiene la oportunidad de evaluar el trabajo de sus compañeros? (participación) El 72,30% afirma que a veces lo hacen, el 25,50% casi siempre participa de la evaluación de sus compañeros, mientras que el 3,20% dice que siempre lo hacen.

Dentro de las prácticas evaluativas que plantea el decreto 1290 frente a una evaluación formativa la AAE, ha venido trabajando en una evaluación en pro de los estudiantes; sin embargo, y lo que ha planteado precisamente el problema de la investigación es que a pesar de ello, aun no se establecen estrategias claras de evaluación formativa dentro de las aulas, a pesar de que un gran número de estudiantes respondió que si participaban de la evaluación de sus compañeros, esta no se lleva a cabo, prueba de ello la confusión en los términos frente a la

coevaluación y la dificultad en la implementación de la estrategia propuesta en esta investigación, si fuese algo más familiar para los estudiantes no les costaría tanto trabajo realizarlo con naturalidad.

El tercer ítem responde a **¿Qué sentimientos le genera el ser evaluado por su compañero?**

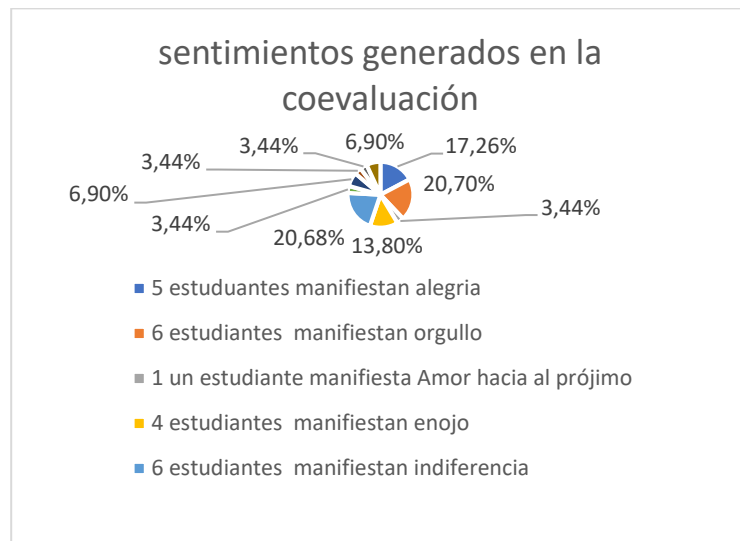


Figura 4.5 representación gráfica sentimientos de coevaluación

Si se considera la idea de que la escuela tiene como objetivo formar personas, esa formación implicaría, clasificar, seleccionar, generar competitividad etc de ahí que la evaluación genere sentimientos de todo tipo en ellas al ser sometidas a una constante evaluación de resultados de cualquier índole. Por ello esta pregunta está encaminada a los tipos de sentimiento que genera en los estudiantes el que su compañero los evalúe; el 17% manifiesta alegría; el 20% afirma que el sentimiento que les genera es el orgullo; el 3% manifiesta amor hacia el prójimo; 13% afirma enojo; 20% le es indiferente la evaluación de su compañero; 3% le genera intriga y finalmente el 6% manifiestan que no les genera nada.

La evaluación debe ser generadora de rasgos positivos dentro de la cultura escolar y con ello los procesos evaluativos enfocados a la mejora, con ello promueve una cultura de la autocrítica de ahí que no es una simple medición sino un proceso de reflexión; una cultura del debate en la que el dialogo debe ser rector; una cultura de la incertidumbre; de la flexibilidad y

de la colegialidad, por esta razón dentro de la evaluación educativa es rector que los sentimientos generados por la evaluación deben ser sentimientos que lleven siempre a la mejora, esto conlleva a como lo expone Santos Guerra(2004) gracias a la evaluación formativa se debe concebir la escuela como una institución destinada a despertar y cultivar el amor a la sabiduría (p, 51), de esta manera el alumno será una persona interesada por el conocimiento dentro de una comunidad de aprendizaje con el otro.

El otro principio rector de la coevaluación es el de la autonomía para Borja (2006) es el aprendizaje culmen de la coevaluación, puesto que con este se hace referencia a un estudiante que sea capaz de dar un punto de vista crítico sobre su realidad, sobre sus aprendizajes y los del otro y sobre la interacción que establece con el otro. Por ello el cuarto ítem responde a la pregunta: **¿Cuándo un compañero le hace sugerencias, las tiene en cuenta para una próxima oportunidad? (autonomía)**

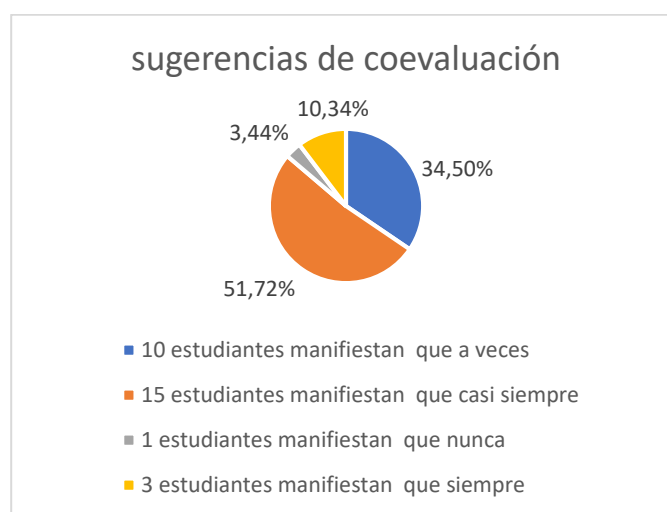


Figura 4.6 representación gráfica principio autonomía

En las respuestas que arrojaron se puede ver que el 34% afirma que a veces tienen en cuenta los aportes que les hacen su compañero, el 51% casi siempre manifiesta tener en cuenta las sugerencias; solo el 3% dice que nunca lo hace y finalmente el 10% siempre tienen en cuenta los aportes del otro.

El quinto ítem responde a la pregunta **¿Se interesa en manifestar lo que piensa sobre el desempeño de sus compañeros?**

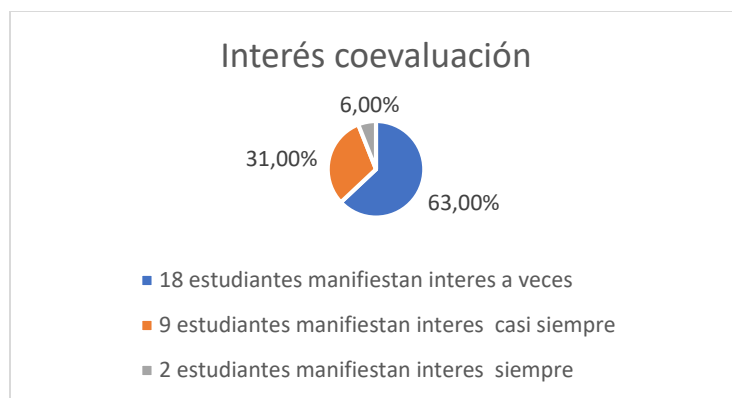


Figura 4.7 representación gráfica interés coevaluación

Dentro de la coevaluación se desarrollan aspectos éticos de la evaluación que no se enfocan precisamente en lo académico, sino más bien en un desarrollo de habilidades sociales y morales, el reconocimiento del otro, la preocupación por este, son aspectos que la estrategia de la coevaluación le apunta, un componente psicológico con el que se ayuda a la autoestima del estudiante, alimentar las expectativas, mejorar el autoconcepto y despertar la motivación del estudiante, al respecto Santos Guerra (1995) “la evaluación puede ser un proceso provocador del interés y del estímulo , esta no consiste solo en detectar errores, lagunas o problemas, sino en reconocer los esfuerzos, comprobar las adquisiciones de nuevos conocimientos, hábitos destrezas y actitudes y elogiar por los aciertos, es por ello que estudiante al coevaluar a su compañero debe ser consciente de la responsabilidad que esta acaece, más allá de dar un número o incluso una valoración sin ningún criterio que lo anteceda, para Ferreres (2006) la evaluación desde una mirada ética está ligada al término de justicia y la felicidad, es decir lo justo y lo bueno lo ético refiriéndose a Platón.

Dentro de los principios de la coevaluación es importante tener presente que la negociación es uno de ellos, y tiene igual relevancia que los otros; la importancia de este se da porque es un proceso de interacción con el otro, en el que el principal interés es la concertación ante las situaciones problemáticas y conflictos que se presenten (Salm, 1998). Dichas situaciones de convenio están mediadas especialmente por la comunicación y el diálogo (Martínez, 2005) por eso el ítem número cinco le apunta a indagar sobre la interacción que tiene el estudiante con su compañero a la hora de hacer los trabajos propuestos en las clases. El sexto ítem; **Interactúa**

con su compañero, a partir del respeto y de la tolerancia hacia este a la hora de realizar trabajos en grupos? (principio de negociación)

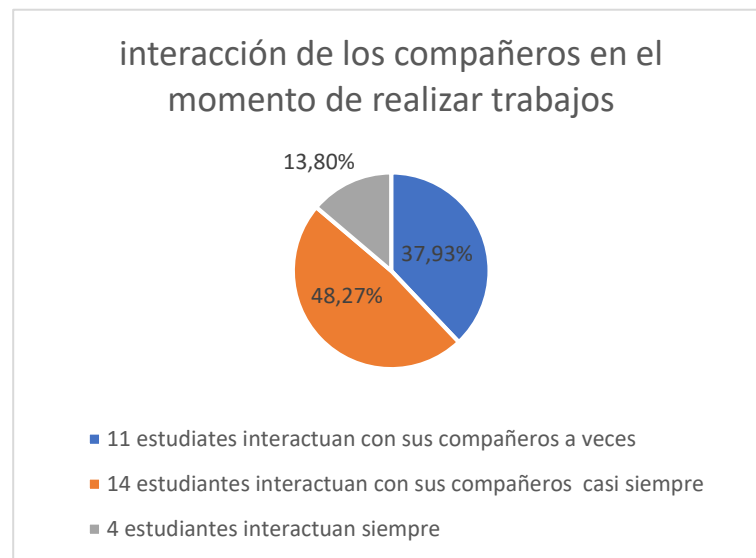


Figura 4.9 *representación gráfica principio negociación*

El gráfico anterior evidencia que tanto interactúan los estudiantes entre ellos a la hora de la realización del trabajo en clase: el 37,93% afirman que a veces lo hacen, el 48,27% dicen que casi siempre y solo el 13,80% respondió que interactúan siempre con el otro a la hora de realizar los trabajos en grupo a partir del respeto y la tolerancia.

En este ítem es importante enfatizar en dos puntos el primero tiene que ver con la interacción a partir del respeto y la tolerancia, y el segundo con el trabajo en equipo pues se relaciona con el aprendizaje cooperativo, una de las categorías rectoras de esta investigación. Para la interacción con el otro la evaluación tiene un carácter ético y democratizador, es decir, una evaluación que trascienda la medida, la cuantificación, la calificación e incluso el castigo, y se enfoque en la mejora, una evaluación del aprendizaje, para el aprendizaje que “haga parte integral del proceso de aprendizaje y para que todos los actores del sistema educativo la utilicen para tener información y tomar acciones encaminadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (López 2014, p, 129), pero también una evaluación de la justicia, y de la inclusión que permite el dialogo y la comprensión como un *fenómeno comunicativo* como lo menciona

Santos Guerra(2004) que les permita indagar, explorar conjuntamente, dar opiniones, crear y descubrir ideas y finalmente de estimulación y de comunicación con el otro.

El segundo aspecto es el trabajo cooperativo que dentro de la coevaluación estos dos conceptos deben ir de la mano; cabe aclarar que dentro del constructivismo como modelo pedagógico de la AAE el trabajo cooperativo es fundamental, por eso desde las políticas institucionales es rector la implementación de esta metodología; por lo que se pensaría que no solo hay un trabajo en equipo sino además una evaluación de ese trabajo no solo desde una evaluación hecha por el docente sino desde los mismos integrantes del equipos. No obstante, el trabajo cooperativo se reduce al trabajo en grupo, en el que no necesariamente hay un aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo tiene como objetivo desarrollar en los educandos habilidades tales como: pensar críticamente, resolver problemas, aportar soluciones y trabajar en equipo todas ellas habilidades claves identificadas por la UNESCO (Bilbao, 2014, p. 40).

Finalmente, para el principio de transformación se requiere que cada uno de los participantes sea capaz de visionar el cambio de paradigma. Se trata de innovar y buscar diferentes alternativas para mejorar su aprendizaje y aportar al mejoramiento del otro.

Por esta razón el séptimo ítem es: **¿Le gusta prestar ayuda a sus compañeros cuando estos así lo necesitan?**

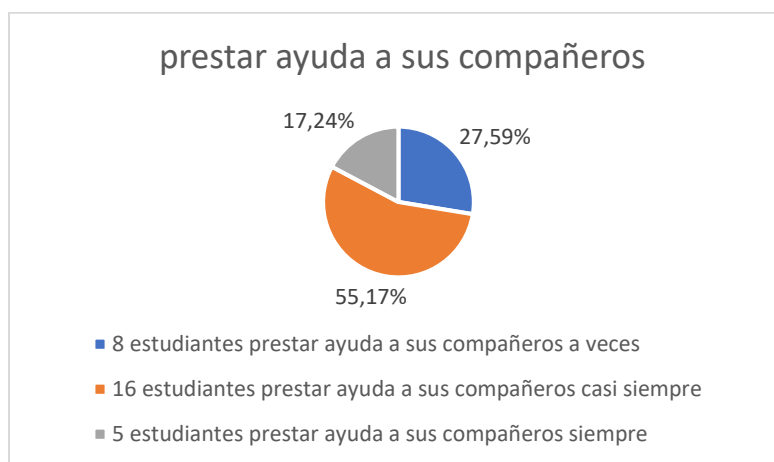


Figura 4.9 representación gráfica prestar ayuda a sus compañeros

Las respuestas arrojada para esta pregunta el 27,59% de los estudiantes manifiesta que a veces ayudan a sus compañeros; el 55,17% afirma que casi siempre ayudan a sus compañeros; finalmente el 17,24% dicen que siempre ayudan a sus compañeros.

Este principio de la coevaluación debe poseer una dinámica flexible, es decir debe estar abierto a los cambios y depuraciones que vayan surgiendo dentro de los procesos teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y las circunstancias de los estudiantes. Desde la idea de flexibilidad, se pretenden cambiar paradigmas tradicionales de enseñanza y evaluación por prácticas que visionen la evaluación educativa como un proceso cambiante, el cual se complementa con los aportes que puedan ofrecer todos los actores que hacen parte de la misma (Borja 2006), el principio de transformación de la coevaluación está supeditado a los otros tres, por ello cabe aclarar que si bien, la autonomía es el logro final de la coevaluación, finalmente, se transforma el sentido de la evaluación al implementar estrategia al servicio del aprendizaje del estudiante, el cual se refuerza a partir de una participación activa, que los invite a pensar sobre su aprendizaje, pero que debe ser enseñado para que su implementación sea efectiva, y esto solo se logra con criterios claros y establecidos previamente, teniendo en cuenta sus principios, “promoviendo la colaboración” López (2014, p,78) entre pares a partir de valores de respeto, alteridad y tolerancia.

Ahora bien para dar claridad al planteamiento del problema y los objetivos específicos se indago por el uso de la coevaluación en las áreas de ciencias sociales, matemáticas y lenguaje con el fin de saber que tan familiarizados estaban los estudiantes con la estrategia evaluativa y así delimitar el problema planteado en la investigación.

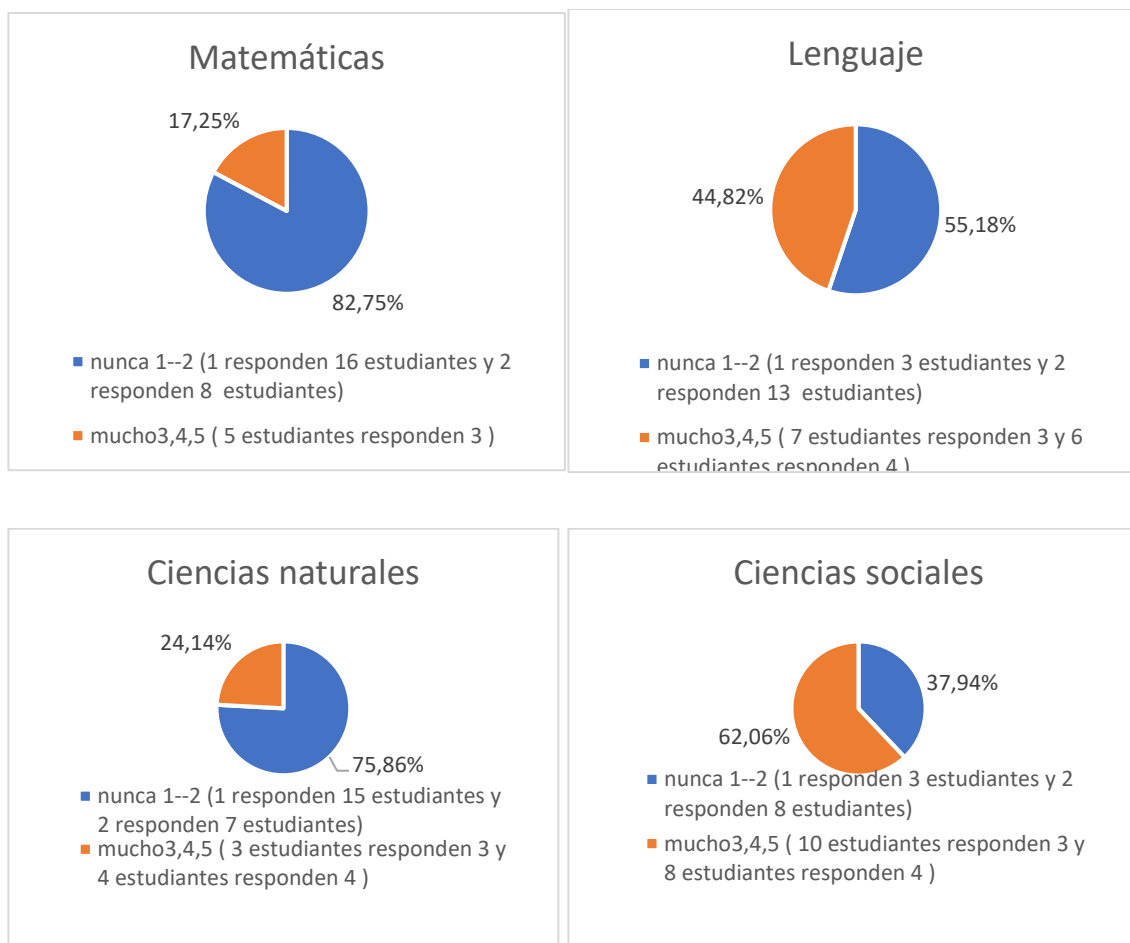


Figura 4.10 uso de coevaluación en las diferentes áreas

Matemáticas: El 83% de los estudiantes respondieron que no se implementa nada la coevaluación en el área de matemáticas, mientras que el 17% afirma que se implementa mucho.

Lenguaje: En el área de lenguaje el 55,18% afirma que nada implementa la coevaluación, mientras que el 44,82% manifiesta que la implementan mucho.

Ciencias naturales: el 75,86% aseguran que nada implementan la coevaluación, mientras que el 24,14% la implementan mucho.

Ciencias sociales: en el área de ciencias sociales el 62,06% implementa mucho la coevaluación, mientras que el 37,94% afirma que nada.

La anterior información arroja que la coevaluación como alternativa evaluativa en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales no es usual su implementación; sin embargo, en el área de ciencias sociales si lo hacen, esto entra en contradicción con el ítem número 5 de

evaluación donde afirman que la coevaluación es de las más utilizadas por los estudiantes **ver figura 4.4** Lo que refuerza que estas prácticas evaluativas no son implementadas con frecuencia.

Para concluir, los saberes previos de los estudiantes sobre coevaluación no corresponden con la práctica real de los mismo en el aula, es decir, según ellos practican la coevaluación en un alto porcentaje pero a la hora de comparar la respuesta de la aplicación de la coevaluación en las diferentes asignaturas: matemáticas, lenguaje y ciencias el porcentaje es mucho menor de lo esperado, ahora bien esto también se refuerza con la aplicación de la estrategia de coevaluación porque el proceso para evidenciar la coevaluación fue muy lento, lo que demuestra que no es una práctica habitual para los estudiantes.

Recordando las fases de la investigación acción, al reflexionar sobre estos resultados se dispuso a planear y actuar por medio de la estrategia de coevaluación respondiendo así al segundo objetivo específico, a saber: Diseñar y aplicar una estrategia de coevaluación en el área de filosofía que fortalezca el aprendizaje cooperativo. Los hallazgos de esa estrategia se presentarán a continuación.

4.2. Segundo objetivo: Estrategia de coevaluación en el área de filosofía, diario de campo

Los resultados aquí descritos se organizaron en subcategorías de primer orden que corresponden a tres de los principios de la coevaluación a saber: autonomía, participación, negociación, ya que el cuarto de la transformación se verá reflejado en el último objetivo arrojada por la ficha anecdótica. Estas subcategorías permiten analizar en el diario de campo de qué manera se ve empleado progresivamente la coevaluación en las 10 sesiones de clase.

4.2.1 Participación.

Al implementar la estrategia de coevaluación en la clase de filosofía, solo se lograron algunos resultados positivos al final de las sesiones, porque los problemas al trabajarla fueron no solo con respecto a la temática, sino a las habilidades comunicativas y sociales, como el diálogo,

la asertividad, el trabajo en equipo, la crítica constructiva entre otros, como evidencia de ello se presentan algunas líneas del diario de campo en el primero(**ver tabla 4.6**) no hay comunicación entre ellos, en el segundo (**ver tabla 4.7**) el docente les insiste en reforzar esta para un trabajo mas efectivo:

El docente recalca al finalizar la sesión que son estudiantes de décimo y por ende deben ser más autónomos si ninguno tiene el material no pueden quedarse sin hacer nada y resolverlo inmediatamente. Al grupo número 1 por el contrario el trabajo no se hace de manera colectiva, cada uno hace la lectura por su cuenta. Pero no llegan a ninguna parte.

Tabla 4.6. *Evidencia 1 diario de campo sesión 1 participación.*

El docente pide a los otros grupos que compartan sus argumentos pero no lo hacen, por lo que realiza una reflexión del por qué ellos se resisten a participar, insiste en que debe ser un trabajo en equipo, que deben utilizar estrategias de lectura y de toma de notas, que esta bien una opinión personal como la hicieron, pero que ya esta debe ir acompañada con una sustentación teórica y para ello es el material. Les insiste que deben consultar más sobre el tema en la casa y así les dará ventaja sobre los otros equipos que no deben quedarse solo con lo planteado por Rousseau, les sugiere ver tutoriales en youtube y colocar la pregunta en internet y que traigan ese material para la siguiente sesión junto con el argumento depurado. La clase termina con una preocupación del docente frente al trabajo de los estudiantes, no hay trabajo en equipo ni estrategias de lectura.

Tabla 4.7. *Evidencia 2 diario de campo sesión 1 participación.*

por el contrario se evidencia una tendencia en los estudiantes por una evaluación individualista e instrumentalista, y no como una evaluación dialógica como lo plantea Santos Guerra(1995):

El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del dialogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada, el diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión (...)

Para fortalecer el trabajo cooperativo debe existir un diálogo crítico entre los integrantes, donde se planee una estrategia para la resolución de un problema y que cada uno desde sus habilidades, le aporte al equipo, no obstante, esto solo se hace evidente de manera procesual dentro de las sesiones, al respecto sin llegar todavía a resultados esperados frente a la coevaluación, la cual busca una participación por iniciativa de los propios estudiantes la cual le aporte al trabajo cooperativo; se presentan los siguientes ejemplos: en el primero (**vease tabla 4.8**) en los que el estudiante tiene una iniciativa, pero no tiene en cuenta una construcción en equipo de este, y en la segunda (**vease tabla 4.9**) se hace coevaluación inducida por el docente,

pero que, la mayoría de los estudiantes la realizan de manera cuantitativa sin una valoración en pro del mejoramiento.

Uno de los estudiantes del grupo 5 levanta su mano y pregunta si lo puede presentar desde el puesto. Acto seguido se para y comienza a hablar sumamente seguro de lo que dice “el hombre nace libre, nuestro grupo está de acuerdo con ello puesto que cada uno cuando nace, a pesar de estar en una familia puede escoger más adelante lo que quiera hacer en su vida y ya...” su compañero del grupo 1 que inicialmente estaba ensimismado con su lectura, le corrige y le dice que no tuvo en cuenta las lecturas, el comentario lo hace de manera espontánea y sus compañeros lo aprueban; el docente le pide que se siente y le solicita al del grupo número 1 cómo lo haría este no se para de su puesto y manifiesta que primero el tomaría la lectura y leería un fragmento y con base a lo que dice el autor lo explicaría.

Tabla 4.8. *Evidencia 3 diario de campo sesión 1 participación.*

Se le pide un comentario positivo y otro negativo frente a la respuesta de su compañero, qué le faltó, qué hizo bien por el contrario que debe corregir y les pide que le devuelvan el trabajo. **los trabajos** tenían comentarios de todo tipo : “puso ejemplos cotidianos, de la vida cotidiana, argumentaba según la lectura y lo visto en clase”, “faltó coherencia a la hora de justificar”, “esta todo muy bien, no le faltó nada nota 100”, “esta bien nota 100”, “buen manejo del tema 100”, “ no se entiende nada”, “el trabajo le falta coherencia yo le pondría 50”, entre otras respuestas.

Tabla 4.9. *Evidencia 4 diario de campo sesión 4 participación.*

De ahí que es importante al trabajar la coevaluación tener presente que tanto docentes como estudiantes deben tener claro la funcionalidad de esta, sus principios, sus beneficios, pero también sus debilidades y desventajas al no implementarse correctamente como en los casos anteriores tomados del diario de campo; por ello:

el dialogo se convierte así en el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad del valor del programa. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un dialogo de calidad se construye el conocimiento sobre la realidad. (Santos Guerra 1995, p, 37)

A partir de la sesión 7 se puede evidenciar que tras el trabajo de las sesiones anteriores, la participación fue tomando fuerza, haciendo que ellos hicieran críticas constructivas y desarrollaran un dialogo en la construcción de conocimientos y de habilidades comunicativas,

propios del principio de participación de la coevaluación como lo muestra los siguientes fragmentos del diario de campo:

El docente interfiere y les pide a los estudiantes que se sienten y que hagan silencio, y a partir de un dialogo con los estudiantes que han observado el debate les pide que hagan observaciones al respecto:

1. Hay dominio del tema por parte del equipo afirmativo.
2. Se evidencia dominio del tema porque citan a los autores y lo relacionan con ejemplos.
3. A mi me gustó porque muestran seguridad a la hora de exponer.
4. Las preguntas que hicieron no se entendieron.
5. Las preguntas no fueron corchadoras.
6. Muestran dominio e interés por el tema
7. Yo creo que se puede mejorar los argumentos para que no se queden hablando de los mismo.
8. Tienen buen todo de voz y seguridad en la exposición
- 9.

A partir de estas observaciones que hacen sus compañeros, el docente hace una reflexión nuevamente frente a la importancia de ahondar en el tema y depurar los argumentos con ejemplos, que sí se puede lograr a partir de una buena preparación, pero que se debe tener en cuenta las normas básicas para que se lleve a cabo el Popper

Tabla 4.10. *Evidencia 5 diario de campo sesión 7 participación*

Uno de sus compañeros del grupo le llama la atención y le pasa un papel donde hay una pregunta escrita el estudiante le revisa y acto seguido arroja una pregunta con su respectiva introducción: “usted mencionó a que se puede ser libre; sin embargo porque está usted ahí debatiendo: el estudiante le responde que para hacer un buen trabajo y así tener una buena nota, el estudiante contrargumenta, al usted estar condicionado por una nota, ya no es libre. Y lo mismo pasa con todos los aspectos de nuestras vidas siempre hay algo que nos. Condiciona- agrega- no tengo más preguntas. El resto de los estudiantes lo aplauden en un ataque de euforia el docente les pide silencio y que presten atención a los argumentos de N1.

Tabla 4.11. *Evidencia 6 diario de campo sesión 9 participación.*

los jefes de piso que deben estar cada uno en dos mesas diferentes que tiene que estar haciendo ronda y mirar que pasa en cada una de ellas, junto con la rúbrica deben tomar también nota de lo que pasa en ellas. **son los jueces quienes** determinen la dinámica de los debates, es a ellos de quien deben seguir las instrucciones, son ellos quienes manejan el tiempo y el formato, también de distribuir los roles, el docente solo será un observador **Los jueces dan la instrucción** del tiempo, les explican la rúbrica con la que evaluarán para ello tendrán 5 minutos, la leerán e irán explicando punto por punto, en esos 5 minutos también determinan cuáles serán los roles afirmativos y negativos.

Tabla 4.12. *Evidencia 7 diario de campo sesión 10 participación.*

Como resultado de la estrategia empleada se puede concluir que la participación va de la mano de unos objetivos comunes de aprendizaje en el trabajo cooperativo, y que este requiere de dos aspectos; el primero, el rigor del trabajo en clase para cumplir unos objetivos comunes donde

es importante la participación de cada uno de los integrantes de los equipos y el segundo unas estrategias de empoderamiento para que el estudiante pueda dar su opinión sin temor al rechazo, la burla, y la desaprobación del otro.

4.2.2. Autonomía.

El principio de autonomía hace énfasis en la capacidad que tiene el estudiante de tomar decisiones libres y de una manera responsable basado en el respeto y los valores universales. se hace evidente, especialmente cuando los estudiantes toman decisiones en el contexto de la mejora permanente del aprendizaje de sus pares (Abad & Alcoltzin, 1983 como se citó en Borja 2006).dentro de las sesiones planeadas en el área de filosofía este principio solo comenzó a evidenciarse en la sesión número 8, en las anteriores los estudiantes aún dependían de las instrucciones y de los que les exigía el docente por ejemplo véase **tabla 4.13**

El ejercicio se hace muy lento por la dificultad que les genera relacionar la lectura con un contexto y debatirlo, lo más problemático es que presentan inconvenientes en la lectura, no hay una autonomía para comprender el texto, buscando palabras claves, extrayendo ideas principales. Lo más curioso es que en esta actividad que hacen espera una nota por parte del profesor, una firma, un sello etc.

Tabla 4.13. *Evidencia 1 diario de campo sesión 3 autonomía*

Se les hace entrega de las rúbricas una para evaluar debates y la otra para evaluar los evaluadores, el docente les pide a estos que deben tomar apuntes de los debates de cada uno de los integrantes. Y le dice a los estudiantes de piso que deben estar cada uno en dos mesas diferentes que tiene que estar haciendo ronda y mirar que pasa en cada una de ellas, junto con la rúbrica deben tomar también nota de lo que pasa en ellas.

Tabla 4.14 *Evidencia 2 diario de campo sesión 10 autonomía*

Para el principio de autonomía es importante establecer unos objetivos medibles. Y que los estudiantes los hagan consientes, de cómo los van a lograr. En el desarrollo de la autonomía hay que apelar primero a la interiorización de estrategias que les permita a los estudiantes, desarrollar el trabajo con más efectividad, tales estrategias deben ser flexibles, para que en los procesos se vayan depurando o cambiando en la marcha, sea que estas no funcionen o simplemente puedan mejorarse para lograr los objetivos propuestos. de ahí que en la sesión 8 se puede ver un progreso respecto a las anteriores clases.

un trabajo en equipo, los estudiantes están coordinados y saben que tienen que hacer cada uno en su rol, hacen un buen trabajo, los estudiantes que observan nuevamente los aplauden por su buen desempeño y su seguridad a la hora de exponer.

Tabla 4.15 Evidencia 3 diario de campo sesión 9 autonomía

Finalmente, a la hora de hacer una retroalimentación al trabajo de su par de manera crítica y objetiva, está siendo consciente de que su aporte tiene como fin la mejora. De aquí lo complejo de la coevaluación al implementarlo en el salón de clase; el que el estudiante participe activamente del proceso de evaluación de su compañero necesita de práctica, de interiorización del ejercicio y de tener claridad en los criterios de evaluación, estos criterios son dados en un rúbrica que abarque lo que se pretende evaluar. Desde los aspectos académicos, hasta los aspectos comunicativos y éticos (véase **tabla 4.16 y anexo 7**)

Tabla 4.16 rúbrica formato de debate coevaluación

MATRIZ DE EVALUACIÓN PARA EL DEBATE (Coevaluación)				
FORMATO PARA EVALUAR LOS DEBATES				
Rubro	1	2	3	4
	No se evidencia	Se evidencia con debilidades	Se evidencia frecuentemente	Se evidencia en todo momento con excelentes resultados
Respetan las reglas y hay un uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal				
Respetan el orden de la palabra, la temática asignada y demás indicaciones del moderador				
Evitan generar interferencias tales como cuchicheos o levantarse de su sitio				
Respetan a los participantes en el debate				
Adapta su discurso al ambiente formal del debate				
Manejan lenguaje técnico que expresa conocimiento del tema				
Desarrollo de la argumentación				
Fuerza persuasiva, coherencia lógica				
Apoyan sus ideas y argumentos con evidencias de diversas fuentes, tales como ejemplos, citas de autores, etc.				
Respondan a los cuestionamiento formulados durante el debate				
Desarrollo de la contra-argumentación				
Evidencia las debilidades de su contrincante respecto a la fundamentación de sus argumentos				
Plantea preguntas claras y concisas a sus contrincantes				
Coherencia y cohesión de grupo				
Actúan como equipo, cada uno asume su rol				
Mantienen la misma línea de pensamiento				

4.2.3. Negociación.

Ahora bien dentro de las sesiones este principio presentó muchos inconvenientes a la hora de evidenciarse en los estudiantes, puesto que al no tener interiorizado este tipo de evaluación era difícil para ellos dejar aquel individualismo y trabajar en pro del equipo, a continuación se referencian dos fragmento del diario de campo (véase **tabla 4. Y 4.**) al respecto de lo anteriormente mencionado.

Tabla 4.17 Evidencia 1 diario de campo sesión 2 negociación

Al finalizar los 20 minutos el docente les pide que escojan a un vocero para que presente el argumento de su equipo, lo que lleva a otro inconveniente se difuminan por completo del formato del debate, los estudiantes discuten entre ellos porque no quieren pasar a exponer. Lo cual se puede concluir que no fue óptimo la actividad de esta sesión, no muestran seguridad ni comprensión. El docente les indica que no tienen porque preocuparse puesto que es un primer intento, y qué precisamente se hace para comenzar a corregir en las fallas.

Tabla 4. 18 Evidencia 2 diario de campo sesión 3 negociación

El docente les pide que con sus palabras expliquen la anterior frase. Pero que solo puede hacerlo los A1 de cada grupo, no sin antes comentarla con sus compañeros, cada uno de ellos debe explicarla y luego socializarla y dar una sola respuesta. Las respuestas varían y después de 20 minutos entre las dos actividades, los estudiantes finalmente comienzan a participar poco a poco, sin respetar la palabra, hablando al tiempo, es necesario entonces colocar algunas reglas mínimas para participar: solo uno del grupo habla y lo deben definir previamente

Por esta razón hay que tener que la coevaluación permite involucrar a los estudiantes en una negociación constante, donde ellos son quienes valoran el trabajo de su compañero, y lo hacen a partir de un conocimiento que tengan al respecto de determinados conceptos, pero también por sus vivencias personales, por lo que las actividades realizadas por el docente estaban planeadas para que estos más allá de aprender conceptos, los relacionaran con vivencias propias, ejercicio que inicialmente se pensó que fue lo más difícil de realizar por parte de los estudiantes, puesto que en las sesiones se evidenció la incapacidad de relacionar los conceptos con ejemplos de la vida cotidiana, pero a medida de avanzar las sesiones, los problemas no fueron sobre la incapacidad de realizar una intertextualidad, los problemas que surgieron fue de índole comunicativa y de escucha y además de lograr consolidar un trabajo en equipo.

Esto no se superó del todo en las sesiones planeadas, puesto que, en las últimas, donde los estudiantes debieron haber ya superado dificultades en cuanto a la comunicación, reinciden en esas falencias como se muestra en el siguiente fragmento (**vease tabla4. 19**).

Tabla 4. 19 Evidencia 3 diario de campo sesión 4 negociación

Algunos grupos se toman la tarea de preparar a su participante, que debe decir y cómo lo debe hacer, otros simplemente dejan que el que va a participar lea y escriba solo en su cuaderno sin brindar ninguna ayuda, ni enterrarse de lo que este hace para hablar, nuevamente se ve la falta de trabajo en equipo

Un indicio del principio de negociación fue al final de las sesiones en las que los estudiantes comienzan a entender que deben resolver los inconvenientes en equipo, y dar las soluciones que más les convenga tal y como lo muestra la **tabla 4.20**

Tabla 4. 20 *Evidencia 4 diario de campo sesión 10 negociación*

El docente da las instrucciones para que los debates se lleven a cabo, les recuerda a estos que él será solo un espectador y que depende de ellos que el ejercicio sea eficaz	
1.	Deben hacer rondas en las dos mesas asignadas por el docente
2.	Tomar apuntes de lo que pasa en cada una de ellas.
3.	Mantener el nivel de ruido bajo.
4.	Solo se pueden comunicar con los jueces para dar determinada información por el docente.
5.	Son los encargados de resolver las dudas que tengan los jueces frente a los debates
6.	Y tener presente el tiempo de cada uno de los momentos.
1. a pesar de que se les dio la instrucción el juez tiene inconvenientes con sus equipos, estos no comienzan con el debate el problema es porque un integrante de uno de los equipos no se encuentra, el docente les pide que comiencen y que resuelvan este inconveniente de la mejor manera, sugieren que el equipo que tiene dos integrantes uno de ellos sea el número 1 y 2. El docente les dice que no tiene problema alguno con ello.	

El diario de campo que contenía las sesiones de clase implementando la estrategia que consistió en el uso de la rúbrica para los debates Karl Popper dándole al estudiante una participación activa de la evaluación hacía su par, a pesar de su resistencia frente al ejercicio coevaluativo, después de varias sesiones los estudiantes poco a poco fueron desarrollando algunas habilidades para retroalimentar a sus compañeros y para que estos valoraran su propio trabajo, es decir se empodera al estudiante clase tras clase y con ello comienza a surgir una evaluación formativa así se deja de lado una evaluación hecha exclusivamente por el profesor sino desde un carácter más dialógico y democratizador dónde son ellos agentes de su propio aprendizaje a partir de la cooperación con el otro, esto se vio reflejado a partir de los elementos de la coevaluación: Participación, negociación, autonomía y transformación de ahí que los equipos que mejor les fue en los debate, fueron los que siguieron las sugerencia hechas por sus compañeros en el ejercicio de coevaluación.

El principio que más dificultad presentó fue el de negociación a lo largo de las sesiones, al no haber habilidades comunicativas y estrategias claras de trabajo en equipo por parte de los

estudiantes la negociación no se evidenciaba, esto se debió a una tendencia instrumentalista e individualista de la evaluación, la cual es vista por los estudiantes como algo que solo sirve para medir y competir entre ellos y que la realiza el docente como único emisor de conocimiento y de juicios acertados.

4.3. Tercer objetivo: analizar el uso de la estrategia en función de los procesos logrados en el aprendizaje cooperativo, ficha anecdótica.

Teniendo en cuenta las fases de la investigación acción la última corresponde en observar los resultados, para ello se utilizó la ficha anecdótica que es analizada bajo el principio de la coevaluación de la transformación, puesto que se da en la medida en que haya aprendizaje cooperativo dicha ficha fue realizada por uno de los que equipos que participaron en el Karl Popper realizado entre los 5 colegios de la AAE y del cual el colegio La Giralda resulto Ganador.

La transformación está supeditada a varios elementos, el primero de ellos es una implementación de la coevaluación de una manera eficaz dentro del aula, teniendo presente sus principios, estableciendo criterios y objetivos claros, la familiarización de esta tanto de los estudiantes como del docente, entre otros; segundo: y es que esta a su vez está en pro del aprendizaje cooperativo y tercero el aprendizaje cooperativo debe estar sujeto a sus elementos tales como: la cooperación, la discusión y finalmente la resolución de problemas estas serán analizadas a partir de la ficha anecdótica redactada por uno de los equipos participantes del formato Karl Popper, en esta se analizaron dichos elementos que permitieron dar pie al principio de transformación de la coevaluación y al mismo tiempo los elementos del aprendizaje cooperativo.

4. 3.1. Cooperación

Cooperar es obrar conjuntamente con otros para alcanzar un mismo fin; en la definición que hace Ferreiro (2014) frente al concepto de cooperar expone que es compartir una experiencia vital de cualquier índole, es trabajar juntos para lograr metas compartidas y obtener resultados que beneficien tanto individual como colectivamente, de esta manera se logra maximizar el aprendizaje y por tanto el crecimiento propio como el de los demás (p, 54).

Por esta razón se destaca la importancia que le da el estudiante a cada uno de los roles, ninguno es más importante que otro, es decir todos deben participar pues cada uno tiene su espacio y su responsabilidad dentro del equipo y así lograr un mismo objetivo (**vease 4.21**)

Tabla 4.21 evidencia 1 ficha anecdótica cooperación

Afortunadamente tuve la oportunidad junto a otros compañeros de participar en el X conversatorio de filosofía, lugar en el cual se enfrentan dos equipos cada uno de 3 integrantes cada uno con un rol y una función diferente ninguna más importante que la otra.

Cada uno de los integrantes debe ser partícipe y conocer las funciones de los roles para tener una visión más amplia y prepararse en los aspectos que propone el debate: introducir, presentar argumentos, preguntar, profundizar argumentos y concluir, esto aseguraba que todos a la hora de establecer los roles definitivos estaban en la capacidad de empatía y de dar aportes, enriqueciendo ideas y formas de expresión para mejorar la participación del equipo.

Tabla 4.22 evidencia 2 ficha anecdótica cooperación

En un comienzo la estructuración de los grupos no era muy relevante, ya que según nuestro docente y nosotros mismos empezar a asignar un rol a cada uno de nosotros nos estaría limitando únicamente a llevar los cargos de este, sin tener la oportunidad de explorar y cumplir las funciones de los demás quedándonos así en una posición muy limitada, siempre tuvimos la mentalidad de que cada uno debería estar preparado para poder asumir cada uno de los roles con suma responsabilidad y dominio.

Es imperioso destacar acá las habilidades comunicativas que lograron alcanzar los estudiantes a la hora de consolidar un equipo y trabajar con este desde el inicio, de allí la efectividad de la preparación puesto que corresponde a dos de los elementos de la coevaluación, a saber: participación (trabajo en equipo) y la autonomía, en el proceso se observaban momentos en que cada uno leía y traía información pero también momentos en que entraban a dialogar y complementar sus ideas a partir de lo que cada quien autónomamente trabajó.

La participación de los estudiante iba siendo cada vez más reflejo de su autonomía en la medida en que sus aportes eran variados y discutidos, también en sus apreciaciones para juzgar la información qué les era pertinente o no según la premisa a trabajar, en esa misma medida la

complementariedad de sus aportes y la participación en aras de mejorar sus estrategias y argumentos para el debate. **Vease tabla 4.23**

Tabla 4.23 evidencia 3 ficha anecdótica cooperación

La preparación para los debates de práctica y los definitivos en si era muy sencilla, se podía dividir en dos aspectos claves: Trabajo en equipo y autonomía. Diariamente todos estudiábamos, leíamos y buscábamos información que nos pudiera ser de ayuda para extender nuestros conocimientos sobre el tema, al día siguiente lo que hacíamos era en los espacios brindados por la clase de filosofía los participantes del conversatorio nos reuníamos para poder compartir todo lo que habíamos investigado con anterioridad planteando posibles preguntas para cada uno de los aportes brindados y junto a estas posibles respuestas. Técnicamente se puede decir que ningún equipo hubiera llegado a ser tan fuerte sin la ayuda y la cooperación de los integrantes de los demás equipos.

En aras de un ejercicio de evaluación formativa eficiente, la coevaluación aporta desde sus principios de participación en el aprendizaje cooperativo, destacándose habilidades tales como la cooperación, la participación y la autonomía, y lo más interesante de ello es que el estudiante es consciente de ello, llevando a cabo un proceso de metacognición de su aprendizaje, pero también de sus logros y falencias. Al respecto:

Hemos de tener presente que en una estructura de aprendizaje cooperativo no es sólo su estructura de recompensa lo que varía -pasando de la competitividad a la cooperación- sino que ésta, a su vez, genera otros cambios prácticamente inevitables, tanto en la estructura de la actividad -que de ser primariamente individual, con frecuentes clases magistrales, pasa a favorecer explícitamente las interacciones de los alumnos en pequeños grupos-, como en la estructura de la autoridad -favoreciendo la autonomía de los alumnos frente al poder prácticamente absoluto del profesor- (Slavin, 1998; citado por Echeita y Martín, 1990, p. 57)

la cooperación solo se da a partir de una buena comunicación que se dé entre los estudiantes, habilidad que se desarrolla a partir de los principios de negociación y participación de la coevaluación, de ahí que esto conlleve que uno de los elementos del aprendizaje cooperativo esté relacionado con la discusión.

4. 3.2. Discusión

El aprendizaje cooperativo no es ajeno al modelo constructivista ya que este permite poner en marcha la creatividad individual, sin hacer a un lado al otro pues es a partir de este que se sostiene y se potencia dicha creatividad, permitiendo que el estudiante adquiriera una perspectiva integral de lo que aprende contextualizando en un conjunto de habilidades no solo intelectuales sino también socio afectivas y comunicativas.

al organizar a los estudiantes en pequeños grupos se puede potenciar en ellos el desarrollo del aprendizaje de cada uno con la colaboración del otro, al compartir opiniones, puntos de vista, a partir de sus diferentes personalidades, en una relación heterogénea,

Es interesante ver como la discusión se puede asociar con un proceso de negociación que en este caso se trata de los estudiantes que logran alcanzar un nivel de liderazgo tal que asumen un rol de mediador y se encargan de asignar las responsabilidades a los demás integrantes como para organizar los argumentos, al principio de toda la estrategia era el docente quien les indicaba y les sugería, después al adquirir esas habilidades los estudiantes están en la capacidad de hacerlo, para el caso de esta investigación, el equipo ganador del formato contó con una estudiante que se consolidó como líder quien tomó la batuta para consolidar, a partir de las habilidades adquiridas, un documento base que le sirviera a su equipo, pero teniendo en cuenta la participación de cada uno de ellos, entre las que se destacan sus opiniones y sugerencias que tuvieron al respecto, negociando lo más conveniente para el grupo y como líder supo transmitir a sus compañeros de equipo para finalmente poder transformar en argumentos que implementarían en el debate. Para lo anteriormente mencionado (**vease tabla 4.24 y 4.25**)

Tabla 4.24 evidencia 1 ficha anecdótica discusión

Finalmente decidimos aceptar las recomendaciones de Pablo ya que entre todos llegamos a la conclusión de que él estaba de acuerdo.
--

Tabla 4.25 evidencia 2 ficha anecdótica discusión

Lesly al ser la más experimentada en el tema de los debates y liderazgo, tomo por decirlo así el liderazgo del grupo, representando la palabra de líder en toda su esencia, era la que aportaba sus conocimientos previos en este ámbito, nos ayudaba a organizar los argumentos que teníamos y en especial siempre recibía los consejos que le dábamos sin poner problema alguno.
--

Por otro lado el equipo debe cumplir con criterios que ellos mismo se pongan o que el docente o en este caso el formato les exija el cumplimiento del objetivo se da gracias a la colaboración del grupo, el cual comparte espacios de discusión cuyo fin es el de informarse y realizar trabajos en equipo.

Tabla 4.26 evidencia 3 ficha anecdótica discusión.

Ya con el equipo formado y los roles establecidos solo faltaba organizar factores pequeños con el fin de establecer un equipo sólido en todos los aspectos, principalmente lo que hicimos fue compartir todos los conocimientos que teníamos del tema, desde información de libros hasta estrategias para mejorar la expresión oral, cada uno tenía mucho que aportarle a los demás.
--

Se relaciona el aspecto de discusión en el aprendizaje cooperativo con la estrategia de negociación de los elementos de la coevaluación “ cuando las personas trabajan juntas en proyectos estimulantes que los comprometen en formas de acción inusuales, las diferencias y aun los conflictos entre los individuos tienden a atenuarse y, a veces, a desaparecer” (Delors 1996,(p, 32). Dando paso así al último aspecto del trabajo cooperativo.

4.3.3. Resolución de problemas

A partir de un intercambio de ideas, de opiniones, estrategias entre otros, se logra establecer destrezas que les permita llegar a la solución de un mismo problema, así el aprendizaje mejora cuando el educando es participante activo en su proceso educativo, y es el aprendizaje cooperativo el que mayor participación permite en los estudiantes. De allí la máxima expresión de la transformación.

El principio de coevaluación: transformación debe permitir en cada estudiante, innovar y buscar alternativas que le permitan mejorar en su proceso de aprendizaje, y al mismo tiempo ayudar en el proceso del otro. Asimismo, la coevaluación desde este principio debe ser flexible puesto que dentro de sus procesos debe tener presente cada uno de los diferentes escenarios, destrezas y en general características de cada uno de los estudiantes, tales elementos le apuntan a la toma de decisiones de manera autónoma en pro del mejoramiento y de un trabajo cooperativo. **Vease tabla 4.27-**

Tabla 4.27 evidencia 1 ficha anecdótica resolución de problemas

Después de varios debates de practica en los cuales cambiábamos constantemente de roles y de compañeros, Pablo empezó a analizar a cada uno de los estudiantes con el fin de poder determinar las fortalezas y debilidades de cada uno para así empezar a hacerse una idea de las posibles combinaciones que al final llegarían siendo los grupos definitivos para el conversatorio de filosofía.

Uno de las situaciones a mencionar es que se desarrollaron habilidades no solo cognitivas, sino habilidades sociales, tan propias del ser humano, la empatía, la resiliencia y la preocupación por el otro, con ello el estudiante puede equivocarse sin temor, pues su equipo lo apoyaría. De ahí que la coevaluación ayuda a transformar el aprendizaje y a su vez su propia realidad véase figura

Tabla 4.28 evidencia 2 ficha anecdótica resolución de problemas

Después de tanta preparación por parte de mi grupo y de los demás grupos del colegio, siendo 3 en total llego el día del juicio, era el día del X conversatorio de filosofía. Los nervios nos invadían principalmente a mí, pero por suerte mi equipo siempre estuvo ahí para calmarme.

Al respecto: Bilbao y Velasco(2016): muchos alumnos carecen de las habilidades básicas de identificar en el otro sentimientos y hablar adecuadamente sobre determinada tarea, es por ello que muchos maestros evidencian que sus lecciones estructuradas con base en el trabajo cooperativo rozan el fracaso, puesto que los estudiantes son incapaces de colaborar con los demás, por esta razón necesitan adquirir habilidades para comunicarse, construir y mantener la confianza.(p, 30) siendo el trabajo cooperativo una estrategia que permite que estos desarrollen dichas habilidades.

Reconocimiento del otro con sus opiniones y puntos vista, habilidad que también se fortalece dentro de la coevaluación, así como la habilidad de escucha al llegar al punto de analizar o evaluar a los otros equipos, esto solo se logró a partir de una interiorización del ejercicio evaluativo y las ventaja metacognitivas que ello implica una evaluación formativa holística, ecléctica, educativa que mida, que diagnostique , que compruebe, pero también que incluya al otro, una evaluación democratizadora, y que ayude a la mejora de valores y habilidades comunicativas, críticas y sociales. Pero también una evaluación que los motive y los empodere y los haga partícipes de su propio proceso de aprendizaje, (**vease tabla 4.29**)

Tabla 4.29evidencia 3 ficha anecdótica resolución de problemas

En la primera ronda salimos victoriosos después de empezar a analizar a todos los oponentes que se encontraban en el lugar, tiempo después toco la segunda ronda en la cual pueda decir que fue donde usamos la mayoría de las armas que fuimos forjando al pasar de los días pasados, fue una batalla dura, pero al final logramos salir victoriosos al igual que en la anterior. En ese momento pensamos que lo peor estaba por venir, pero nos equivocamos ya que, en siguiente debate, aunque fue duro lo admito, no estuvo al nivel del duelo al que nos habíamos enfrentado anteriormente.

Tabla 4.30evidencia 4 ficha anecdótica resolución de problemas

Después de 3 rondas llegamos a una merecida final contra el que esperábamos fuera el más duro oponente. Nos equivocamos otra vez. Fue curioso como el ultimo no siempre es el mejor, después de un no muy intenso debate anunciaron el ganador, el cual para nuestro favor era La Giralda. ¡Ganamos, fueron las palabras que salieron casi en coro de nuestras bocas al saber el resultado, después de la ceremonia de premiación por decirlo así y las felicitaciones tanto del docente como las de nuestros compañeros de los otros equipos que habían quedado fuera, nos dimos cuenta que todo el logro se lo debíamos a dos simples factores: La autonomía y el trabajo en equipo.

5. Capítulo V conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación responden a la pregunta problema: *¿Cómo la coevaluación fortalece los procesos del aprendizaje cooperativo en el área de filosofía con estudiantes del grado décimo del colegio La Giralda?* y por tanto, al objetivo general, a saber: *Implementar la coevaluación como una estrategia de evaluación orientada a fortalecer los procesos del aprendizaje cooperativo en el área de filosofía con estudiantes de décimo del colegio la Giralda.* Ahora bien, para responder a la pregunta se hará a través de los tres objetivos específicos.

El primer objetivo específico es: *Identificar las concepciones sobre la coevaluación que tienen los estudiantes de grado décimo del colegio la Giralda*, el instrumento utilizado fue el cuestionario del cual se concluye principalmente que los saberes previos de los estudiantes sobre coevaluación no corresponden con la práctica real de los mismo en el aula, es decir, según ellos practican la coevaluación en un alto porcentaje pero a la hora de comparar la respuesta de la aplicación de la coevaluación en las diferentes asignaturas: matemáticas, lenguaje y ciencias el

porcentaje es mucho menor de lo esperado, ahora bien esto también se refuerza con la aplicación de la estrategia de coevaluación porque el proceso para evidenciar la coevaluación fue muy lento, lo que demuestra que no es una práctica habitual para los estudiantes.

La evaluación para ellos si es importante; sin embargo, a partir de la experiencia del docente investigador no se han trabajado estrategias puntuales frente a la evaluación formativa, y sus alternativas, puesto que esto implica tiempo, más capacitaciones, y un acompañamiento continuo que fomente los principios de la coevaluación y por tanto una transformación reflejada en el trabajo cooperativo, por tanto se vio la necesidad a partir de este objetivo de implementar la estrategia.

El segundo objetivo específico es: *Diseñar y aplicar una estrategia de coevaluación para el área de filosofía que fortalezca el aprendizaje cooperativo*. El instrumento fue el diario de campo que contenía las sesiones de clase implementando la estrategia que consistió en el uso de la rúbrica para los debates Karl Popper, dándole al estudiante una participación activa de la evaluación hacia su par, a pesar de su resistencia frente al ejercicio coevaluativo, después de varias sesiones los estudiantes poco a poco fueron desarrollando algunas habilidades para retroalimentar a sus compañeros y para que estos valoraran su propio trabajo, es decir se empodera al estudiante clase tras clase y con ello comenzó a surgir una evaluación formativa. Así se deja de lado una evaluación hecha exclusivamente por el profesor sino desde un carácter más dialógico y democratizador donde son ellos agentes de su propio aprendizaje a partir de la cooperación con el otro, esto se vio reflejado a partir de los elementos de la coevaluación: Participación, negociación, autonomía y transformación de ahí que los equipos que mejor les fue en los debates, fueron los que siguieron las sugerencias hechas por sus compañeros en el ejercicio de coevaluación.

El principio que más dificultad presentó fue el de negociación a lo largo de las sesiones, al no haber habilidades comunicativas y estrategias claras de trabajo en equipo por parte de los estudiantes, esto se debió a una tendencia instrumentalista e individualista de la evaluación, la cual es vista por los estudiantes como algo que solo sirve para medir y competir entre ellos y que la realiza el docente como único emisor de conocimiento y de juicios acertados.

La evaluación formativa debe ser una evaluación holística, ecléctica y sobre todo transparente para quien la haga, es por ello que los criterios deben ser claros para todos, así como las instrucciones para la evaluación, estos criterios deben ser conocidos por los estudiantes, lo

más importante deben ser medibles y observables y deben responder a las necesidades de estos. Es por ello que una rúbrica es el instrumento que le dan mayor claridad y transparencia al proceso como tal, este proceso se hace consistente y equitativo ya que definen los criterios sobre cómo interpretar los desempeños de los estudiantes.

Es importante guiar a los estudiantes para que puedan hacer coevaluación de manera efectiva, creando una cultura donde el estudiante vea esta estrategia como un proceso de reflexión sobre sus aprendizajes y no simplemente un proceso evaluativo más donde se busca solo asignar una valoración numérica.

Finalmente se debe crear un ambiente de respeto y colaboración, a partir del dialogo con el otro, la tolerancia para que los procesos sean efectivos, tales procesos deben ser monitoreados por el docente, por esta razón también es importante una retroalimentación constante por parte de este.

El tercer objetivo es *Evaluar el uso de la estrategia de la coevaluación en función de los procesos logrados en el aprendizaje cooperativo*, para este se llevó a cabo el análisis a partir de un ficha anecdótica esta estrechamente relacionado al aprendizaje cooperativo a partir de sus principios: participación, negociación, autonomía y transformación, siendo la autonomía el logro cúspide de este, pero que al implementar tal estrategia transforma no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino también las prácticas evaluativas de los docentes.

La coevaluación empodera al estudiante al involucrarlo dentro del proceso de evaluación de su compañero, motivándolo y dándole un mayor sentido de pertenencia en sus procesos de aprendizaje, desarrollando en ellos la capacidad de hacer un ejercicio como el Karl Popper donde son ellos mismo quienes evalúan a su compañero y a la vez hacen un proceso de metacognición frente a sus habilidades, errores y aspectos a mejorar.

Por tanto, volviendo a la pregunta *¿Cómo la coevaluación fortalece los procesos del aprendizaje cooperativo en el área de filosofía con estudiantes del grado décimo del colegio La Giralda?* se puede afirmar que al implementar la estrategia de coevaluación dentro de las aulas se fortalece los procesos de aprendizaje cooperativo de los estudiantes si se realiza de una manera eficaz, teniendo en cuenta que esto no se logra de un día para otro y que los estudiantes no lo tiene a priori que hay que enseñarlo y ellos deben interiorizarlo como un ejercicio evaluativo que sirve para la reflexión y potencia en ellos la autonomía y transforma sus realidades.

Para finalizar se responde a la pregunta de investigación: *¿Cómo la coevaluación fortalece los procesos del aprendizaje cooperativo en el área de filosofía con estudiantes del grado décimo del colegio La Giralda?* Primero la coevaluación como alternativa evaluativa fortalece el aprendizaje cooperativo en la medida en que se tengan en cuenta cada uno de sus principios, además estos principios deben estar directamente relacionados con la cooperación, la discusión y la resolución de problemas propios de este; Segundo los estudiantes deben apropiarse e interiorizar los objetivos de aprendizaje; tercero desarrollar en ellos una cultura de la evaluación en pro del mejoramiento, del desarrollo de habilidades sociales y comunicativas y de la responsabilidad que tienen con el otro, tal como se expone en la ética de la alteridad de Lévinas y finalmente cambiar el paradigma de concebir la evaluación como un instrumento solo de medición y fomentar una evaluación formativa al servicio del estudiante y de sus procesos de aprendizaje.

5.2 Recomendaciones

Para los docentes que lleven a cabo la estrategia de coevaluación es necesario que sean conscientes que requiere tiempo, claridad en los criterios, e ir motivando, empoderando a los estudiantes para que sean ellos quienes tomen participación activa en su proceso de aprendizaje y por tanto de evaluación formativa.

Para la AAE es necesario crear una cultura de la coevaluación que propenda por una evaluación formativa puede ser implementando la estrategia coevaluativa desde todas las áreas, en todos los colegios y en todos los grados, de esta manera se apelará a una evaluación cuyo fin estar al servicio de los estudiantes, la comunidad entera debe estar en pro de esta así la interiorización por parte del estudiante será más eficaz y los resultados más significativos.

Para los estudiantes que practiquen la coevaluación se hace necesario salir del esquema tradicional que es el docente quien únicamente valora y mejora el trabajo, da las pautas y empuja los procesos, en esa medida es importante arriesgarse a organizar el trabajo, valorar el trabajo de los demás, re-direccionar estrategias, es decir implicarse en la proyección de sus objetivos venciendo el miedo a la desaprobación

5.3 Limitaciones del estudio

El tiempo fue un factor determinante para que la implementación de la estrategia se llevara a cabo; sin embargo, una estrategia de coevaluación trabajada desde los cursos más pequeños podría tener buenos resultados.

Las políticas institucionales también podrían ser más flexibles pues establecer una estrategia de estas requiere algunos cambios con respecto a la temática, el currículo etc., por ello la institución debe implementar estas estrategias dentro de las diferentes áreas.

6 Referencias

Campo R y Restrepo M. (2002) la docencia como práctica, el concepto, un estilo, un modelo. Bogotá: Ed Javegraf, Pontificia Universidad Javeriana.

Castillo S y Cabrerizo J. (2009) Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Pearson.

Castro, J. (...) Evaluación, metaevaluación y metacognición. En procura del mejoramiento. Universidad pedagógica nacional.

De Cardona, B y O' Mara, M. (1999). Metacognición y autorregulación, camino a la autonomía, Tesis de Especialización, Santafé de Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Decreto 1290, abril de 2011. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Documento 11 de 2009. Bogotá: Ministerio de educación nacional.

Durante, M. (2012) México unam, Ed Médico Panamericana.

Elliot, J (2000) La investigación-acción en educación. Ed Morata: Madrid.

Espinosa, L. (2012). La evaluación y autoevaluación como estrategias en el proceso de aprendizaje autónomo, Tesis de maestría, Bogotá D.C: Universidad Externado de Colombia.

Flórez R. (1999), Evaluación, pedagogía y cognición. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.

- Giné, N., & Parcerisa, A. (2000). Evaluación en la educación secundaria. Barcelona: Grao.
- Herrera, J. (1989) Interrogar o examinar. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Imbernon, F. (coord.) (2002) la investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Grao: España.
- Ley general de educación (1994) Bogotá: Ministerio de educación Nacional.
- Levinas E ética e infinito(2015) La balsa de la Medusa, Moatoles Madrid
- Martínez, D. (2005). Mediación educativa y resolución de conflictos. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Porlán, R. (2000) Diario del maestro. Sevilla: Ed Universidad de Sevilla, Diada.
- Rincón, E. (2007). La autoevaluación como proceso de formación en los estudiantes de psicopedagogía, Tesis de maestría, Bogotá D.C: Universidad Externado de Colombia.
- Rosales, Carlos. (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea Ediciones. Madrid (p. 30).
- Sagastizabal, M y Perlo, C (2006) La investigación –acción como estrategia de cambio en las organizaciones. ED: La Crujía, Buenos Aires.
- Salm, R. (1998). La solución de conflictos en la escuela. Bogotá: Magisterio.
- Santos, M. (1998) Evaluar es comprender. Buenos Aires: ED magisterio del río de la plata.
- Tamayo, A. (1999) Cómo identificar formas de enseñanza. Bogotá: editorial Magisteri

7 Anexos

Anexo 1. Instrumento: Cuestionario concepción evaluación

EVALUACIÓN

1. ¿qué es para usted la evaluación?
2. ¿Cómo le aporta la evaluación en sus maneras de comprender y apropiar el conocimiento en las diferentes asignaturas?
3. ¿Antes de que comience cada trimestre usted conoce los criterios con los que le van a evaluar? mencione algunos
4. Explique si usted considera o no importante que lo evalúen de manera permanente en sus procesos de aprendizaje
5. ¿De los siguientes tipos de evaluación cuales se implementan en las clases?
6. ¿Cree que la evaluación ayuda en su proceso de formación?

COEVALUACIÓN

1. ¿qué es para usted la coevaluación?
2. 2) Dentro de las clases tiene la oportunidad de evaluar el trabajo de sus compañeros? (principio de participación)
3. ¿Qué sentimientos le genera el ser evaluado por su compañero?
4. ¿Cuándo un compañero le hace sugerencias, las tiene en cuenta para una próxima oportunidad? (principio de autonomía)
5. ¿Se interesa en manifestar lo que piensa sobre el desempeño de sus compañeros? (principio de participación)
6. ¿Interactúa con su compañero, a partir del respeto y de la tolerancia hacia este a la hora de realizar trabajos en grupos? (principio de negociación)
7. ¿Sus compañeros el trato que le da tanto a sus profesores como a los otros estudiantes? (principio de negociación)
8. ¿Se interesa por el trabajo que realizan sus compañeros? (principio de transformación)
9. ¿Le gusta prestar ayuda a sus compañeros cuando estos así lo necesitan? (transformación)
10. ¿Llama la atención a sus compañeros cuando estos no cumplen con las actividades propuestas dentro de las clases? (transformación)

11. 12) En el área de Matemáticas con qué frecuencia utilizan la coevaluación siendo 1: Nada y 5: Mucho
12. En el área de Lenguaje con qué frecuencia utilizan la coevaluación siendo 1: Nada y 5: Mucho
13.) En el área de Ciencias Naturales con qué frecuencia utilizan la coevaluación siendo 1: Nada y 5: Mucho
14. En el área de Ciencias Sociales con qué frecuencia utilizan la coevaluación siendo 1: Nada y 5: Mucho

HETEROEVALUACIÓN

1. ¿Qué es Heteroevaluación?
2. ¿ En el área de Lenguaje con qué frecuencia utilizan la Heteroevaluación siendo 1: Nada y 5: Mucho
3. En el área de Ciencias Sociales con qué frecuencia utilizan la Heteroevaluación siendo 1: Nada y 5: Mucho
4. En el área de Ciencias naturales con qué frecuencia utilizan la Heteroevaluación siendo 1: Nada y 5: Mucho
5. En el área de matemáticas con qué frecuencia utilizan la Heteroevaluación siendo 1: Nada y 5: Mucho.

Anexo 2. Matriz encuesta

Matriz I: Encuesta Categoría: Concepciones de evaluación

SUBCATEGORÍA DE PRIMER ORDEN COEVALUACIÓN					
TEMA DE LA PREGUNTA	PREGUNTA	ASOCIACIÓN DE RESPUESTAS	PALABRAS CLAVE	NOTA DE ANÁLISIS CUALITATIVO	NOTAS DE ANÁLISIS CUANTITATIVO
Concepto de Coevaluación	1) ¿qué es para usted la coevaluación?	<p>Es donde yo evaluo a mi compañero y mi compañero me evalúa a mi- Es cuando los compañeros lo evalúan a uno- Una evaluación que se hace en general.- La coevaluación es la forma de evaluar a un compañero sin tener en cuenta amistades-la coevaluación es útil para el desarrollo del aprendizaje-aprender su propio conocimiento-es una manera muy estratégica de mejorar cada día mi capacidad de aprender -cuando nos evaluamos entre los mismos estudiantes-cuando un compañero me evalúa y yo a él-es donde el compañero la califica a uno-La coevaluación es cuando nos calificamos como grupo, hacemos críticas constructivas del grupo. Después entre todos decidimos que nota merece dependiendo su desempeño en el trabajo establecido.-cuando evaluó a otro compañero</p> <p>Es un método por el cual un compañero le evalúa el desempeño al otro-Es cuando los</p>	<p>-evaluación que se hace al compañero.</p> <p>Estrategia que permite mejorar la calidad del aprendizaje</p> <p>Estrategia que permite mejorar la calidad del aprendizaje.</p> <p>la calificación y la nota que le da su compañero y al grupo.</p> <p>crítica constructiva la cual influye en tomar <i>decisiones</i> para asignar una <i>nota</i> al otro.</p> <p>Comparación entre los</p>	<p>Entre las diferentes respuestas dadas por los estudiantes se destaca que la coevaluación es una evaluación realizada por sus propios compañeros, lo cuales son ellos quienes determinan una calificación y una nota, por lo que la coevaluación está relacionada a una nota sumativa.</p> <p>Por otro lado, los estudiantes son conscientes de que la coevaluación es una estrategia evaluativa que sirve para mejorar en sus</p>	

		<p>compañeros son los que toman el papel de evaluador.-la coevaluacion es cuando un compañero le califica a su otro compañero la evaluación.-es una evaluación en general</p> <p>-Es una evaluación hecha por su compañero.-cuando los compañeros de nuestro curso nos evalúan-cuando un compañero me evalua a mi -cuando un compañero califica mi trabajo-Para mi la coevaluacion es cuando los demás compañeros evalúan al resto de alumnos.- que cada estudiante evalúa a otro compañero.-cuando nosotros calificamos a nuestros compañeros.-La opinión de los demás frente al comportamiento de algún alumno-Por ejemplo es cuando yo evalúo a otra persona-Que un compañero lo evalúe a uno mismo-es una forma de comparar conocimientos con los de otro-la coevaluacion es la forma en que los demás lo evalúan a uno-la posibilidad de que un compañero me pueda calificar</p>	<p>diferentes conocimientos entre los estudiantes</p>	<p>procesos de aprendizaje, al tener en cuenta la opinión del otro frente a su trabajo.</p> <p>La coevaluación para los estudiantes permite comparar el conocimiento adquirido con el de sus compañeros y tomar decisiones frente a sus procesos de aprendizaje.</p>	
	<p>2) Dentro de las clases tiene la oportunidad de evaluar el trabajo de sus compañeros? (principio de participación)</p>	<p>A veces 21</p> <p>Casi siempre 7</p> <p>Siempre 1</p>		<p>La mayoría de los estudiantes es decir veintiuno, afirma que a veces participan dentro de la evaluación del trabajo de sus compañeros, solo siete de ellos manifiestan que evalúan el trabajo de sus compañeros y solo uno afirma que</p>	

				tiene siempre la oportunidad de evaluar a su pare.	
	3) ¿Qué sentimientos le genera el ser evaluado por su compañero?	<p>Alegría 5 Orgullo 6 Amor hacia el prójimo 1 Enojo 4 Indiferencia 6 Intriga 1 Nada 2 Nervios 1 Ninguno 1 Normal 2</p>		<p>Los sentimientos de los estudiantes frente a la evaluación hecha por sus compañeros son diversos, seis de ellos afirma que se sienten orgullosos, entendido como un sentimiento de satisfacción frente a su propio trabajo, el cual le complace el ser laureado; relacionando así el sentimiento de alegría que le generan a 5 estudiantes el ejercicio de la coevaluación. Mientras que cuatro estudiantes afirman que la evaluación que hacen sus compañeros a su trabajo les genera molestias.</p> <p>Solo uno de ellos ve en la coevaluación una oportunidad para amar y respetar a su prójimo entendiendo la diferencia del otro.</p> <p>Finalmente y asociando las</p>	

				respuestas de: <i>nada, ninguno, normal e indiferencia</i> se puede evidenciar que nueve estudiantes son ajenos a la opinión que tienen sus compañeros frente a su trabajo y solo dos personas les genera sentimientos de nervios y de intriga tal ejercicio.	
	4) ¿La evaluación hacia sus compañeros la hace de manera espontánea o porque el profesor se lo indica? (principio de Autonomía)	Grupo focal			
	5) ¿Cuándo un compañero le hace sugerencias, las tiene en cuenta para una próxima oportunidad? (principio de autonomía)	A veces 10 Casi siempre 15 Nunca 1 Siempre 3		Frente a la actitud que toman los estudiantes frente a las sugerencias de sus compañeros gran parte de los estudiantes manifiestan que tienen en cuenta los aportes que les hacen, casi siempre es la respuesta que arroja mayor cantidad de estudiantes quince; diez determinan que a veces lo hacen.	

				Solo tres siempre lo hacen y finalmente un solo estudiante no tiene en cuenta lo que sus compañeros le dicen frente a su trabajo.	
	6) ¿Se interesa en manifestar lo que piensa sobre el desempeño de sus compañeros? (principio de participación)	A veces 18 Casi siempre 9 Siempre 2		Frente al interés por el desempeño de sus compañeros, dieciocho estudiantes, afirman que a veces lo hacen, mientras que nueve casi siempre se interesan por el desempeño sus compañeros, seguidos por solo dos que siempre lo hacen.	
	7) ¿Interactúa con su compañero, a partir del respeto y de la tolerancia hacia este a la hora de realizar trabajos en grupos? (principio de negociación)	A veces 11 Casi siempre 14 Siempre 4		En la pregunta frente a las relaciones de los estudiantes con sus compañeros se puede observar que once a veces interactúan con ellos respetuosamente, Catorce casi siempre; seguido de cuatro que manifiestan que siempre lo hacen.	
	8) ¿Le reconoce a sus compañeros el trato que le da tanto a sus profesores como a los otros estudiantes?	A veces 12 Casi siempre 14 Nunca 2 Siempre 1		Doce estudiantes manifiestan que a veces le reconocen a sus compañeros el trato que estos les dan a sus compañeros y	

	(principio de negociación)			profesores, catorce afirman que casi siempre lo hacen seguido de solo quien indica que siempre reconoce a sus compañeros tal comportamiento, finalmente dos nunca lo hacen.	
	9) ¿Se interesa por el trabajo que realizan sus compañeros? (principio de transformación)	A veces 14 Casi siempre 13 Siempre 2		Catorce estudiantes se interesan por el trabajo que realizan sus compañeros, trece afirman que casi siempre, mientras que solo dos de ellos siempre están interesados.	
	10) ¿Le gusta prestar ayuda a sus compañeros cuando estos así lo necesitan? (transformación)	A veces 8 Casi siempre 16 Siempre 5		En las respuestas se evidencia que la mayoría de los estudiantes casi siempre les gusta prestar ayuda a sus compañeros, cinco de ellos siempre lo hacen; tan solo ocho de los encuestados afirman que a veces les gusta prestar atención a los demás cuando estos así lo requieren.	
	11) ¿Llama la atención a sus compañeros cuando estos no cumplen con las actividades	A veces 12 Casi siempre 7 Nunca 5		Las respuestas dadas por los estudiantes indican que estos a veces se interesan por llamar la atención de sus	

	propuestas dentro de las clases? (transformación)	Siempre 5		compañeros cuando no cumplen con las actividades propuestas; son siente estudiantes quienes casi siempre están dispuestos a hacerlo, cinco siempre lo hacen mientras que los quince restantes son ajenos a ello,	
	12) En el área de Matemáticas con qué frecuencia utilizan la coevaluación siendo 1: Nada y 5: Mucho	1 -16 24 2 - 8 3 -2 5 4 - 3		Entre los rangos 1y 2 los cuales se pueden asociar se evidencia que la mayoría de los estudiantes perciben que en el área de matemáticas no utilizan la coevaluación, tan solo cinco estudiantes manifiestan que si es utilizada.	
	13) En el área de Lenguaje con qué frecuencia utilizan la coevaluación siendo 1: Nada y 5: Mucho	1- 3 2- 13 16 3-7 4- 6 13		En los rangos de 1y 2 se puede observar que dieciséis estudiantes afirman que en el área de lenguaje no utilizan la coevaluación, seguidos por 11 estudiantes que dicen que si utilizan esta estrategia con frecuencia.	
	14) En el área de Ciencias Naturales con qué	1- 15 2- 7 22 3- 3		Veintidós estudiantes respondieron que la estrategia de	

	frecuencia utilizan la coevaluación siendo 1: Nada y 5: Mucho	4- 4 7		coevaluación no es utilizada en el área de ciencias naturales. Tan solo siete afirman que es utilizada frecuentemente.	
	15) En el área de Ciencias Sociales con qué frecuencia utilizan la coevaluación siendo 1: Nada y 5: Mucho	1- 3 11 2- 8 3- 10 4- 8 18		Dentro del área de ciencias sociales si hay u uso de la coevaluación, puesto que 18 estudiantes manifiestan que la utilizan con frecuencia, mientras que 11 estudiantes respondieron que no se usa con frecuentemente.	

Anexo 3: Matriz diario de campo diario de campo

Matriz II: Análisis Diario de campo

Categoría: Estrategia de Coevaluación

Sesion es de clase	Objetivos de la sesión	Evaluación del objetivo	participación (Nota textual)	Nota de análisis	negociación	Nota de análisis	Autonomía	Nota de análisis
1	<p>Comprender el formato Karl Popper como un formato de debate que permite la exposición de argumentos de manera ordenada a partir de una premisa sobre la libertad del hombre.</p> <p>Consolidar los equipos y asignar los roles que cada estudiante cumple.</p>		<p>“los estudiantes se distribuyen en el salón en sus equipos de debates, los equipos se organizaron teniendo en cuenta la afinidad que hay entre los estudiantes, el profesor les dio la autonomía para que ellos escogieran los integrantes de sus equipos.”</p> <p>los estudiantes distribuyen los roles en los que cada uno se sienta más cómodo. No obstante, el docente les sugiere que para que sea efectivo un equipo deben autoevaluar sus capacidades, quien tiene más seguridad a la hora de hablar, quien tiene mayor</p>	<p>En todo ejercicio de coevaluación , es importante que prime la una comunicació n entre los estudiante, esta surge a partir de diferentes situaciones y sentimientos , de toda índole, en este primer momento el docente quiso apelar a la empatía que sentían los estudiantes entre ellos para comenzar la</p>	<p>Dentro de las explicación de los roles surgen preguntas por parte de los estudiantes sobre cómo va a ser la evaluación de ello, la evaluación va tener varios aspectos</p> <p>Para evaluar el debate se diseñó una rúbrica, la cual se construyó a partir de las necesidades del debate, en ella se evaluaría la capacidad de intertextualidad y de lectura que tengan los estudiantes, la participación y el desempeño de cada uno de los roles, además del respeto hacia el equipo rival,</p>	<p>los comentarios que se hicieron entre los estudiantes, iban surgiendo espontáneamen te dentro de los grupos, pero además un ejercicio dialógico entre los estudiantes y el docente comenzó a manifestarse partir de los diferentes ejercicios lectura, lo que indicó la importancia del acompañamien to por parte del docente. En las primeras</p>	<p>objetivo de esta clase es trabajar en equipo en pro de desarrollar argumentos a partir de la intertextualidad donde deben responder a la pregunta si están de acuerdo con que el ¿hombre nace libre, pero en todas partes esta encadenado?, pregunta que deben resolver en un debate con el formato Karl Popper presentado en la sesión anterior</p> <p>Les pide que se</p>	<p>Para el principio de autonomía es importante establecer unos objetivos medibles. Y que los estudiantes los hagan consientes, de cómo los van a lograr.</p> <p>En el desarrollo de la autonomía hay que apelar primero a la interiorización de estrategias que les permita a los estudiantes, desarrollar el trabajo con más efectividad,</p>

			capacidad de toma de apuntes y de interrogar y finalmente quien puede sintetizar y concluir el debate.	estrategia y la preparación del debate; sin embargo es importante destacar, que el docente sugirió a los estudiantes que tuvieran en cuenta cada una de sus habilidades, de esta manera trabajar también la autonomía y que tuvieran la capacidad de reconocer sus fortalezas. Al establecer cual es el objetivo de la actividad y mostrarle a los estudiantes que serían ellos quienes debían prepararse para evaluarse entre ellos,	la comunicación asertiva, la exposición y defensa de los argumentos, finalmente la escucha y la capacidad de refutar o aceptar la postura diferente del equipo contrario.	sesiones el docente reflexiona frente al trabajo que deben hacer los estudiantes, y cómo el aprendizaje debe girar en torno a su utilidad para sus vidas y no reducirse solo a un número y una calificación, por lo que la evaluación del ejercicio no estuvo en aras de clasificar y de controlar, y se enfocó más bien en su carácter formativo, por ello está supeditada a la estrategia del trabajo cooperativo; entre los miembros de los equipos existen conflictos de comunicación, de escucha, pero también	organicen en los grupos del debate, para que, con base en las lecturas ellos preparen un solo argumento que responda a la pregunta ¿el hombre nace libre?, cada uno de los grupos toma una postura afirmativa de la premisa, y deben presentar su argumento a los otros grupos, de esta manera se socializan los primeros bosquejos de los argumentos basados en la teoría planteada en el <i>contrato social de Rousseau</i> .	tales estrategias deben ser flexibles, para que en los procesos se vayan depurando o cambiando en la marcha, sea que estas no funcionen o simplemente puedan mejorarse para lograr los objetivos propuestos.
--	--	--	--	---	---	---	---	--

				<p>se involucraba y se comenzaba a realizar con ello un trabajo participativo de ahí la importancia de establecer los roles del formato y que cada uno supiera cuál iba a ser su función dentro del equipo.</p>		<p>de participación y de respeto, que son cruciales a la hora de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, por esta razón el docente apela a la evaluación de sus procesos para tomar decisiones e ir cambiando las dinámicas que no funcionaban, e involucró a los estudiantes a la hora de que el trabajo cooperativo girara entorno a la evaluación del trabajo entre ellos y aún más los llevara a una reflexión; reflexión en aras del aprendizaje y del proceso para lograrlo,</p>		
--	--	--	--	---	--	---	--	--

2	<p>trabajar en equipo en pro de desarrollar argumentos a partir de la intertextualidad donde deben responder a la pregunta si están de acuerdo con que el ¿hombre nace libre, pero en todas partes esta encadenado?, pregunta que deben resolver en un debate con el formato Karl Popper presentado en la sesión anterior.</p> <p>Diseñar estrategias de lectura en equipo para el desarrollo de los argumentos.</p> <p>Exponer un argumento que apruebe o</p>	<p>se pudo concluir que no fue óptimo la actividad de esta sesión, los estudiantes se les dificulta la comprensión de la lectura al no establecer estrategias en los equipos, no muestran seguridad ni comprensión de ahí la necesidad del docente por tomar decisiones frente al trabajo visto en esta sesión.</p> <p>Las estrategias no se consolidaron, por la dificultad que presentan los estudiantes para trabajar en equipo.</p> <p>Al no haber comprensión de las lecturas por no tener</p>	<p>A medida que el docente revisa el trabajo de los estudiantes, estos se hacen preguntas frente a la lectura, primero las hacen entre ellos, socializando lo que han leído. El grupo número cuatro en esta sesión es el más interesado en comprender la lectura en trabajo en equipo, el estudiante que tiene el rol número 3, es quien toma la vocería del grupo, haciendo una lectura en voz alta y explicando lo que él entiende de la lectura.</p> <p>que son estudiantes de décimo y por ende deben ser más autónomos si ninguno tiene el material no pueden quedarse sin hacer nada y resolverlo inmediatamente. Al grupo número 1 por el contrario el trabajo no se hace de manera colectiva, cada uno hace la lectura por su cuenta. Pero no llegan a ninguna</p>	<p>A partir de los principio propuestos para una coevaluación efectiva por Borja 2006) se evidencia que dentro de esta sesión los estudiantes, si bien pudo haber indicios de participación , esta se realizó de manera individual, al punto que al estudiante a pesar de estar en equipo que ellos mismo consolidaron no se lograban establecer como equipo y cada uno hacía lo que podía, al participar no lo hacía en pro ni de su compañero, ni de su equipo, era</p>	<p>¿ el hombre nace libre?, cada uno de los grupos toma una postura afirmativa de la premisa, y deben presentar su argumento a los otros grupos, de esta manera se socializan los primeros bosquejos de los argumentos basados en la teoría planteada en el <i>contrato social de Rousseau</i>. A medida que el docente revisa el trabajo de los estudiantes, estos se hacen preguntas frente a la lectura, primero las hacen entre ellos, socializando lo que han leído.</p> <p>su compañero del grupo 1 que inicialmente estaba ensimismado con su lectura, le corrige y le dice que no tuvo en cuenta las lecturas, el comentario lo hace de manera espontánea y sus compañeros lo aprueban.</p>	<p>La resolución de conflictos es uno de los factores a los que lleva el principio de negociación según Borja 2006, cuando el estudiante busca de manera autónoma, la forma de resolver las situaciones que se le van presentado en el trabajo con el otro, puede junto con este darle solución a estos de manera conjunta, a partir de la socialización de su trabajo los estudiantes compartieron sus opiniones buscando con ello la aprobación o reprobación de su equipo.</p> <p>Lévinas plantea como</p>	<p>Se observa inicialmente, confusión en los estudiantes por no saber cómo distribuir el trabajo, no tienen en cuenta los roles presentados para el debate y cada uno comienza a hacer la lectura de manera individual. A medida que el docente revisa el trabajo de los estudiantes, estos se hacen preguntas frente a la lectura, primero las hacen entre ellos, socializando lo que han leído.</p> <p>al preguntársele por qué no trabajan en el ejercicio uno de ellos afirma que no lo tienen; sin embargo no</p>	<p>La autonomía no es una habilidad a priori en los estudiantes, hay que potenciarla con una serie de actividades en pro de que ellos mismo tomen decisiones a la hora de resolver diferentes situaciones, sin embargo esto no se logra sin la ayuda del docente, en cuanto este además de planear las sesiones, las actividades que se van a desarrollar en pro de los objetivos, también debe monitorear el trabajo de estos e ir cambiando en la marcha los inconvenientes que fueron surgiendo.</p>
---	--	---	--	---	---	---	--	---

	<p>desapruebe la premisa. ¿el hombre nace libre?</p> <p>evaluar los argumentos de los equipos.</p>	<p>estrategia, los estudiantes no lograron realizar una exposición de estos por carecer hábitos de lectura.</p> <p>No se realiza</p>	<p>parte.</p> <p>Uno de los estudiantes del grupo 5 levanta su mano y pregunta si lo puede presentar desde el puesto. Acto seguido se para y comienza a hablar sumamente seguro de lo que dice “el hombre nace libre, nuestro grupo está de acuerdo con ello puesto que cada uno cuando nace, a pesar de estar en una familia puede escoger más adelante lo que quiera hacer en su vida y ya...” su compañero del grupo 1 que inicialmente estaba ensimismado con su lectura, le corrige y le dice que no tuvo en cuenta las lecturas, el comentario lo hace de manera espontánea y sus compañeros lo aprueban; el docente le pide que se siente y le solicita al del grupo número 1 cómo lo haría este no se para de su puesto y manifiesta que primero el tomaría la</p>	<p>en la búsqueda de un logro individual. Es importante destaca que no se puede hablar de un principio por separado puesto que todos deben estar ligados, por ello se habla del principio de participación , sin desligarlo de la negociación y de la autonomía. Al lograr desarrollar esto dentro del proceso se logra una transformación el estudiante a la hora de hacer juicios críticos frente al trabajo.</p>	<p>Al finalizar los 20 minutos el docente les pide que escojan a un vocero para que presente el argumento de su equipo, lo que lleva a otro inconveniente se difuminan por completo del formato del debate, los estudiantes discuten entre ellos porque no quieren pasar a exponer. Lo cual se puede concluir que no fue óptimo la actividad de esta sesión, no muestran seguridad ni comprensión. El docente les indica que no tienen porque preocuparse puesto que es un primer intento, y qué precisamente se hace para comenzar a corregir en las fallas.</p> <p>Se percibe en el ejercicio mayor interés de los estudiantes por participar, comentan en sus equipos la pregunta, por otra</p>	<p>una relación ética en general, no como un manual de leyes o reglas morales, sino como una ética de la ética, frente al reconocimiento y la responsabilidad con el otro, al autorregularse y sentir empatía por el otro, los estudiantes junto con el profesor, analizan la relaciones de poder que pueden surgir dentro de un grupo de personas frente a la evaluación(Borja, 2006).</p> <p>Con base en lo anterior, se toman decisiones que giran en torno a regular el trabajo de los</p>	<p>han hecho nada por conseguirlo. Por el contrario el grupo número 1 cada uno de los integrantes si tienen las lecturas, no obstante dos ellos se encuentran desarrollando otra actividad de otra área y solo uno medianamente se preocupa por hacer la lectura. El docente se ve obligado a interferir en ello, les solicita a los estudiantes que guarden lo que están haciendo y le ayuden a su compañero, a los del grupo que no cuentan con el material les sugiere que deben “dar soluciones y no problemas”, que son estudiantes de décimo y por</p>	
--	--	--	---	---	--	--	--	--

			<p>lectura y leería un fragmento y con base a lo que dice el autor lo explicaría.</p> <p>El docente pide a los otros grupos que compartan sus argumentos pero no lo hacen, por lo que realiza una reflexión del por qué ellos se resisten a participar, insiste en que debe ser un trabajo en equipo, que deben utilizar estrategias de lectura y de toma de notas, que esta bien una opinión personal como la hicieron, pero que ya esta debe ir acompañada con una sustentación teórica y para ello es el material. Les insiste que deben consultar más sobre el tema en la casa y así les dará ventaja sobre los otros equipos que no deben quedarse solo con lo planteado por Rousseau, les sugiere ver tutoriales en youtube y colocar la pregunta en internet y que traigan ese material para la</p>	<p>(Antolín y Falieres, 2006 como se citó en Borja 2006) expone que , la participación en la coevaluación debe ser un ejercicio, el cual involucra a cada uno de los sujetos a participar dentro de la evaluación y la construcción de los criterios a evaluar, por esta razón, no significa que se deje de lado el acompañamiento del docente, en cuanto a la</p>	<p>parte, si ustedes creen que son libres, que el hombre nace libre y pueden hacer lo que quieran como es que entonces existen entidades como la policía, por ejemplo. Los estudiantes comienzan a arrojar respuestas de manera colectiva. El docente les pide que anoten esas respuestas en una hoja. Que las piensen muy bien y las sustenten con ejemplos.</p>	<p>estudiantes, realizando actividades que fue el docente quien las evaluó, pero siempre con la reflexión de que eran ellos quienes evaluarían el ejercicio; en lo segundo el docente siempre fue persistente frente a los objetivos del debate, que debía trascender y no reducirse solo a un número, sino que tuviese un aprendizaje significativo para ellos, desarrollando otro tipo de habilidades más allá de conceptos filosóficos, y finalmente esto se conseguiría valorando el trabajo del otro, de una manera crítica</p>	<p>ende deben ser más autónomos si ninguno tiene el material no pueden quedarse sin hacer nada y resolverlo inmediatamente. Al grupo número 1 por el contrario el trabajo no se hace de manera colectiva, cada uno hace la lectura por su cuenta. Pero no llegan a ninguna parte.</p> <p>no hay toma de apuntes en ninguno de los grupos, ninguno de ellos tiene una estrategia de lectura como tal, lo problemático es que los estudiantes cuando el docente les indica que ya no les queda sino 5 minutos es cuando</p>	
--	--	--	---	--	---	--	---	--

			<p>siguiente sesión junto con el argumento depurado. La clase termina con una preocupación del docente frente al trabajo de los estudiantes, no hay trabajo en equipo ni estrategias de lectura.</p>	<p>depuración de las estrategias que vayan funcionando en el proceso y en la omisión de aquellas que hayan obstaculizado o el proceso.</p>		<p>y respetuosa, por lo que era importante que ellos realizaran el ejercicio coevaluativo de una manera más rigurosa. La coevaluación permite involucrar a los estudiantes, donde ellos son quienes valoran el trabajo de su compañero, y lo hacen a partir de un conocimiento que tengan al respecto de determinados conceptos, pero también por sus vivencias personales, por lo que las actividades realizadas por el docente estaban planeadas para que estos más allá de aprender conceptos, los relacionaran</p>	<p>comienzan a escribir en sus cuadernos, por el mero hecho de cumplir con la actividad</p> <p>su compañero del grupo 1 que inicialmente estaba ensimismado con su lectura, le corrige y le dice que no tuvo en cuenta las lecturas, el comentario lo hace de manera espontánea y sus compañeros lo aprueban;</p> <p>Les insiste que deben consultar más sobre el tema en la casa y así les dará ventaja sobre los otros equipos que no deben quedarse solo con lo planteado por Rousseau, les sugiere ver tutoriales en</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

						<p>con vivencias propias, ejercicio que inicialmente se pensó que fue lo más difícil de realizar por parte de los estudiantes, puesto que en las sesiones se evidenció la incapacidad de relacionar los conceptos con ejemplos de la vida cotidiana, pero a medida de avanzar las sesiones, los problemas no fueron sobre la incapacidad de realizar una intertextualidad, los problemas que surgieron fue de índole comunicativa y de escucha y además de lograr consolidar un trabajo en equipo precisamente por lo antes mencionado.</p>	<p>youtube y colocar la pregunta en internet y que traigan ese material para la siguiente sesión junto con el argumento</p>	<p>La importancia de la tarea como herramienta que desarrolla la responsabilidad en el estudiante</p>
--	--	--	--	--	--	---	---	---

								llevándolo hacer más autónomo cayendo en la cuenta de que los ejercicios deben trascender mas allá de una calificación.
3	<p>Analizar las lecturas sobre la libertad del ser humano a partir de preguntas guías realizadas por el docente para reforzar estrategias de lectura.</p> <p>Diseñar argumentos en los equipos del formato y socializarlos en el grupo</p>	<p>A medida que avanzan las sesiones los estudiantes se vuelven más participativos, al tener un objetivo en el que es el docente quien los guía en las lecturas los estudiantes muestran más interés en ello.</p> <p>Se buscan las estrategias par auqe los estudiantes puedan dar solución a los inconvenientes que presentan frente a la comprensión lectora, la cual no solo se da por hábitos de lectura, sino por falta de comunicación entre ellos, a partir de las reflexiones frente a esto.</p>	<p>los estudiantes comienzan a desarrollar sus argumentos, los equipos que más participan son el número 1, 2, 3, 5, 6, curiosamente son los grupos que están más alejados del docente, los grupos 10, 9, 8, 7 no tienen un vocero definido por lo que no hay una participación por parte de ellos.</p> <p>El grupo número 9 se rehúsa a participar de la actividad nuevamente. Los tres estudiantes son extremadamente tímidos uno tiene escrito algo en su cuaderno más cuando se le pregunta no quiere responder a pesar de la insistencia</p>	<p>Al avanzar las sesiones, 5 grupos de equipos fueron mostrando avances en cuanto a su trabajo, el grado de participación aumentó progresivamente el docente iba reflexionando sobre el trabajo en equipo y la asignación de los roles, estos equipos que iban estableciendo o estrategias de trabajo fueron los equipos que para las</p>	<p>Los tres estudiantes son extremadamente tímidos uno tiene escrito algo en su cuaderno más cuando se le pregunta no quiere responder a pesar de la insistencia de sus compañeros. La reflexión del docente gira entorno a mostrarle como el hacer un argumento no debe generarles ese grado de dificultad, mostrándoles que ellos ya tienen unos conocimientos previos frente al concepto de libertad, incluso experiencias, por lo que el ejercicio no debe ser ajeno.</p> <p>les pide que con sus palabras expliquen</p>	<p>La evaluación formativa está encaminada a ser una evaluación en función del estudiante, al implementar la estrategia de coevaluación uno de los mayores inconvenientes fue precisamente que los estudiantes están acostumbrados a una evaluación punitiva, la cual esta en pro de aprobar o reprobar hasta su propia conducta, lo que lleva a que estos no sean ajenos a la</p>	<p>En una lluvia de ideas los estudiantes comienzan a desarrollar sus argumentos, los equipos que mas participan son el numero 1, 2, 3, 5, 6, curiosamente son los grupos que están más alejados del docente</p> <p>La reflexión del docente gira entorno a mostrarle como el hacer un argumento no debe generarles ese grado de dificultad, mostrándoles que ellos ya tienen unos conocimientos previos frente</p>	<p>las reflexiones que se hace en una evaluación formativa deben estar encaminada en potenciar en los estudiantes</p>

			<p>de sus compañeros.</p> <p>Es importante que interioricen que un nivel de ruido bajo es fundamental para ello, que la efectividad de un debate se debe al grado de participación que tengan dentro de este, y que su participación se hace efectiva cuando hay dominio del tema que solo se consigue investigando y leyendo.</p>	<p>sesiones futuras se destacarían. Mientras que los equipos restantes no lograban consolidar estrategias y su trabajo seguía siendo individual, olvidando, lo cual evidencia que mientras no haya un grado de interés, los equipos no se establecen metas y mucho menos planificarán para alcanzarlos.</p>	<p>la anterior frase. Pero que solo puede hacerlo los A1 de cada grupo, no sin antes comentarla con sus compañeros, cada uno de ellos debe explicarla y luego socializarla y dar una sola respuesta. Las respuestas varían y después de 20 minutos entre las dos actividades, los estudiantes finalmente comienzan a participar poco a poco, sin respetar la palabra, hablando al tiempo, es necesario entonces colocar algunas reglas mínimas para participar: solo uno del grupo habla y lo deben definir previamente</p>	<p>hora de hacer críticas poco constructivas a sus propios compañeros, tanto los nervios como el temor no solo se despierta en ellos por una calificación negativa que repruebe su trabajo, sino además el temor a ser juzgados, por otros, por lo que es importante que dentro de estos ejercicios de coevaluación primen virtudes como el respeto, la confianza y el reconocimiento del otro.</p>	<p>al concepto de libertad, incluso experiencias, por lo que el ejercicio no debe ser ajeno.</p> <p>El ejercicio se hace muy lento por la dificultad que les genera relacionar la lectura con un contexto para debatirlo, lo más problemático es que presentan inconvenientes en la lectura, no hay una autonomía por comprender el texto, buscando palabras claves, extrayendo ideas principales. Lo más curioso es que cada actividad que hacen espera una nota por parte del profesor, una firma, un sello etc.</p>	<p>habilidades argumentativas, críticas y comunicativas, las cuales se desarrollan a partir de las relaciones que los estudiantes establezcan entre su vida cotidiana y los conceptos académicos, cómo se pueden aplicar estos a una realidad, a partir de esto, los estudiantes están en la capacidad de realizar críticas sociales a la realidad de manera autónoma; sin embargo, mientras no se consiga cambiar el condicionamiento arraigado en ellos de recibir una calificación o una nota a cambio de un ejercicio o actividad</p>
--	--	--	---	---	---	---	--	---

								realizado y no vean la más allá de esta calificación, la cual esta ligada a una evaluación tradicionalista, los estudiantes no lograrán hacer proceso metacognitivos y un aprendizaje significativo en pro de encontrarle un sentido a lo que aprenden
4	Coevaluar los conceptos trabajados en la sesión anterior	El objetivo, si bien se desarrolló, los resultados en la sesión frente a una evaluación formativa, no fue eficaz puesto que los estudiantes al tener una concepción de la evaluación instrumentalista, la valoración que le hicieron a su compañero no iba enfocada a ayudarlo a este en su proceso de formación	los estudiantes parecen estar más interesados, al entrar a clase hacen comentarios sobre el material que investigaron, autores que leyeron que hablan de los mismo, antes de sentarse en los grupos el profesor les pide que se hagan de manera individual, que saquen una hoja.	En los equipos de trabajo cada uno de los estudiantes debió cumplir a cabalidad su rol para el debate, pero esto solo se hacía llevando a cabo el cumplimiento de unas tareas que se proponían dentro de los equipos, resaltando la	Quienes decían que el trabajo no se entendía o era incoherente la calificación estaba entre el 40 y el 50, a pesar de que esto no fue lo que se les pidió ellos acompañaron sus comentarios, bastante ambiguos, con un número. Es bastante particular el hecho de que los estudiantes, si bien se ponen ansioso con el ejercicio de	La interacción entre los sujetos es la dinámica rectora en un principio de negociación, en ella debe primar la comunicación y la escucha, seguimiento y aceptación de sugerencias por parte del otro, estar abierto a la crítica constructiva, sin embargo, cómo se logra	Revisando los trabajos tenían comentarios de todo tipo : “puso ejemplos cotidianos, de la vida cotidiana, argumentaba según la lectura y lo visto en clase”, “falta coherencia a la hora de justificar” , “esta todo muy bien, no le falta nada nota 100”, “esta bien nota 100”, “buen manejo del	Al darle la responsabilidad al estudiante de calificar a su par en esta sesión se pudo evidenciar la importancia del principio de autonomía dentro de la coevaluación, puesto que está precisamente en aras de que el estudiante tenga la capacidad de ser un sujeto libre pensante y al entablar

			<p>el docente les dice que es un ejercicio para mirar que recuerdan de las sesión de ayer, les pide que escriban en una oración que comprendieron de la sesión anterior. Para ello les da 5 minutos, finalizados esto, el docente los recoge y a cada uno le entrega un papel diferente al propio y se socializa lo que se hizo en la sesión anterior: muchos de los estudiantes siguiendo las pautas, esta vez hablaría el número 2 de cada grupo sobre lo que respondió su compañero en ese ejercicio surge los siguiente: coinciden en el concepto de libertad casi igual teniendo en cuenta las preguntas hechas</p>	<p>importancia de las consultas para que por parte de ellos hubiese más participación</p> <p>Para esta sesión se comenzó a trabajar en las habilidades críticas de los estudiantes, colocándolos en el rol de evaluadores, ya teniendo una temática a partir de la consulta realizada, los estudiantes estaban en la capacidad de generar criterios de evaluación frente a sus compañeros. Sin embargo, al tener arraigada una cultura de la</p>	<p>evaluación, son bastante interesados en las observaciones que realizaron sus compañeros a su trabajo, es decir están abiertos a la opinión de estos frente al trabajo propio.</p> <p>Dentro del aula se hace una relación de dialogo entre el docente y el estudiante, el primero siempre esta dispuesto a aclarar las dudas de estos; pero no les da las respuestas, sino más bien pautas para llegar a estas, en raras ocasiones el docente les da una definición o les explica una idea a menos que la duda surja grupalmente se hace una socialización para todos.</p> <p>Los estudiantes inmediatamente le solicitan al profesor que les dé el rol, si deben defender o no la premisa, él les responde que eso se</p>	<p>esto si la evaluación solo se reduce a un número, cuando en la sesión el docente le dio el rol al estudiante como evaluador, pero no deja de lado el monitoreo constante, a partir de esto, siempre debe haber unas metas que cumplir y no dejar que los estudiantes lo hiciera solos, si bien fue muy importante desarrollar en ellos la autonomía, no se podía pretender que esto se desarrollaran de la noche a la mañana todas y cada una de estas habilidades.</p> <p>El trabajo cooperativo es</p>	<p>tema 100”, “ no se entiende nada”, “el trabajo le falta coherencia yo le pondría 50”, entre otras respuestas. La mayoría que solo afirmaba que el trabajo de su compañero estaba bien la calificación a continuación era de 100, por el contrario, quienes decían que el trabajo no se entendía o era incoherente la calificación estaba entre el 40 y el 50, a pesar de que esto no fue lo que se les pidió ellos acompañaron sus comentarios, bastante ambiguos, con un número.</p>	<p>relaciones con el otro esté en la capacidad de Establecer juicios responsables que le ayuden a la construcción de su propio pensamiento; sin embargo, al carecer de ello, apelando a sentimientos de empatía o de confianza subjetivos, lleva a que como no hay crítica constructiva no juicios objetivos no habrá nada que cambiar, ni corregir por lo que no habrá aprendizajes significativos que le aporten para su vida.</p>
--	--	--	--	--	---	---	--	--

			<p>por el docente la clase anterior, las respuestas tenían en común que era un valor del ser humano; sin embargo, lo que cambió fue que tuvieron en su respuesta la postura de un autor. Se le pide un comentario positivo y otro negativo frente a la respuesta de su compañero, qué le faltó, qué hizo bien o por el contrario que debe corregir y les pide que le devuelvan el trabajo.</p> <p>los trabajos tenían comentarios de todo tipo : “puso ejemplos cotidianos, de la vida cotidiana, argumentaba según la lectura y lo visto en clase”, “faltó coherencia a la hora de justificar” , “esta todo muy bien, no le faltó nada nota 100”, “esta bien nota 100”, “buen manejo del tema 100”, “no se entiende nada”, “el trabajo le falta coherencia yo le pondría 50”, entre</p>	<p>evaluación enfocada a la medición a los estudiantes se les dificultó generar un juicio y reducen la evaluación al instrumento que mide, por esta razón siempre hubo un número que se asociaba al poco trabajo que hicieron o un número del 60 en adelante para indicar que sí se había alcanzado lo exigido para la clase.</p> <p>La pregunta que se pudo hacer en este punto, sería ¿cómo lo hacen cómo o a partir de</p>	<p>sortea en el momento del debate que por ahora respondan desde las dos perspectivas.</p> <p>Algunos grupos se toman la tarea de preparar a su participante, que debe decir y cómo lo debe hacer, otros simplemente dejan que el que va a participar lea y escriba solo en su cuaderno sin brindar ninguna ayuda, ni enterrarse de lo que este hace para hablar, nuevamente se ve la falta de trabajo en equipo</p>	<p>la metodología que permitió evidenciar el eje central de la presente investigación, los equipos debieron buscar diferentes estrategias que les permitieran conseguir los objetivos, pero una de las dificultades fue lograr una consolidarlos como un solo colectivo en pro de esos logros en común, al no haber comunicación entre ellos, no se puede negociar ni planificar el cómo llegar a resolver cada situación presentada.</p>		
--	--	--	---	---	--	---	--	--

			otras respuestas	qué criterio le asignan el número al trabajo de sus compañero, lo que sugiere que si le pueden asignar una valoración cualitativa.				
5	Recoger información con base en la lectura de los autores y a partir de esta construir y socializar los argumentos.	<p>Los objetivos están encaminados a desarrollar en el estudiante habilidades de lectura, de trabajo en equipo y de resolución de problemas, a los estudiantes ir leyendo, les generan dudas que deben ir respondiendo conjuntamente, puesto que dentro de los grupos existen diferentes puntos de vista que ayudan converger en una sola idea.</p> <p>Este objetivo se logró parcialmente puesto que los problemas de comunicación entre los estudiantes es reiterado, de ahí la incapacidad de</p>	El docente les solicita que se devuelvan al principio de la lectura y le pide al número tres del grupo 7 que comience la lectura, al finalizar las primera 5 líneas le pregunta al joven qué es <i>sapere aude</i> , el estudiante no sabe qué responder, se revisa nuevamente y le pide que lea por segunda vez, pero lo hace más despacio y teniendo en cuenta los signos de puntuación tal y como lo sugiere el docente, otro estudiante cae en la cuenta que el mismo texto le da la definición del término y lo comparte con sus	Se construye el pensamiento a a partir de la crítica constructiva que permite la evaluación dentro de los equipos de trabajo, cuando los estudiantes hacían algún tipo de descubrimiento dentro de las lecturas, tenía una ventaja sobre sus compañeros, la problemática en este punto es si el estudiante				

		<p>construir argumentos sólidos en equipos y por ende que la exposición de estos no fuera la mejor.</p>	<p>compañeros. “ ahí dice, ten el valor de servirte de tu propia razón” el docente le pide que explique cómo concluyó. “los signos de puntuación, en especial las comas” a partir de ahí la reflexión se encamina a que ellos no deben leer por leer, se les solicita ser más cuidadosos con la lectura y no pasar por alto lo que se expone. De esta manera no se le da la respuesta sino que el estudiante debe llegar por si mismo a ella.</p> <p>Dentro del aula se hace una relación de dialogo entre el docente y el estudiante, el primero siempre esta dispuesto a aclarar las dudas de estos; pero no les da las respuestas, sino más bien pautas para llegar a estas, en raras ocasiones el docente les da una definición o les explica una idea a menos que la duda surja grupalmente se hace una</p>	<p>sabe aprovechar esto para el beneficio del otro, para la dinámica de la clase, el que un estudiante le haya mostrado cómo interpretaba la lectura y el otro comprendiera, se alcanzaban no solo el principio de participación sino además de transformación.</p> <p>Como a partir de un dialogo constructivo entre los estudiantes y el docente se puede llevar a estos a la resolución de problemas que se presentan a</p>				
--	--	---	---	--	--	--	--	--

			<p>socialización para todos.</p> <p>Los estudiantes inmediatamente le solicitan al profesor que les dé el rol, si deben defender o no la premisa, él les responde que eso se sortea en el momento del debate que por ahora respondan desde las dos perspectivas.</p>	la hora del trabajo en equipo.				
6	<p>Debatir la premisa el hombre nace libre, pero en todas partes está encadenado con el formato Karl Popper.</p> <p>Evaluar los debates entre los estudiantes a partir de una reflexión entre el docente y los estudiantes</p>	<p>El objetivo no se logró satisfactoriamente al no haber dominio del tema por parte de los equipos, los nervios, la ansiedad fueron factores que influyeron en ello, sin embargo lo que más se evidenció fue la falta de cooperación entre los integrantes de los equipos .</p> <p>A partir de una relación dialógica entre estudiantes y profesor, se realizó con gran preocupación una reflexión sobre el</p>	<p>Algunos grupos se toman la tarea de preparar a su participante, que debe decir y cómo lo debe hacer.</p> <p>los estudiantes apoyan al docente y le piden a la estudiante que ya no discuta más, algunos rozan con la falta de respeto, otros lo piden de manera amable, los otros simplemente son indiferente e ignoran la discusión.</p>		<p>Hace una reflexión con ellos de varios puntos.</p> <p>1. El ejercicio no es fácil, tampoco es imposible, hay que seguir unas pautas y verán que poco a poco va fluyendo.</p> <p>2. Uno de los puntos esenciales de este ejercicio es la disposición, segundo el trabajo en equipo, no se pueden recostar en un integrante, no se pueden dejar recostar por parte de alguno de sus integrantes, todos</p>	<p>La coevaluación es una evaluación formativa que requiere del otro para que en construcción con este haya aprendizaje y el acompañamiento del docente es fundamental para que todo esto se dé; sin embargo, para que haya dentro del aula una construcción del</p>		

		<p>ejercicio realizado en esta sesión, pues se evidenciaron las fallas, los puntos que se debían mejorar y lo más importante que los estudiantes cayeran en la cuenta de que debían trabajar en equipo, puesto que los logros no se lograban individualmente. Además de tomar la decisión de cambiar algunos equipos, puesto que no estaban rindiendo.</p>			<p>deben cumplir un papel.</p> <p>3. No hay debate si no hay tema, si no hay dominio de este, y este solo se logra con el trabajo en clase y consultando adicionalmente en sus casas. No vean la tarea como un simple ítem por cumplir, ella tiene un sentido y es ayudarle a ustedes a ampliar su perspectiva.</p> <p>4. Y el último que se dijo anteriormente es crucial el trabajo en equipo para esta sesión y la que viene a continuación se decide que los equipos se cambian esta vez es el docente quien los escoge, esto debido al poco trabajo por parte de la mayoría de los equipos.</p>	<p>pensamiento y desarrollo de habilidades sociales y comunicativas a partir del trabajo en equipo, se debe inculcar en los estudiantes una interiorización de lo que es el trabajo en equipo y cómo este ayuda al proceso de su aprendizaje a partir de una construcción crítica y dialógica entre los estudiantes, sus compañeros, el docente y una evaluación formativa que este en función de ello. a la falta de estrategias de lectura, lo cual el docente fue solucionando al transcurrir la sesiones; no obstante, incluso ya con esas estrategias interiorizadas</p>		
--	--	--	--	--	--	---	--	--

					<p>el problema se siguió presentando lo cual se llevó a la conclusión que no se no sólo eran hábitos de lectura, se evidencio que los estudiantes se les dificulta la comunicación entre ellos y sobre todo la valoración del trabajo entre ellos, pues dentro del trabajo en equipo cada uno hacía lo que creían que le correspondía, sin socializar y por ende sin saber lo que había hecho su par.</p> <p>La mayoría accede. Otros por el contrario se niegan</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

					<p>rotundamente lo que obliga al docente a llamar la atención y corregir el comportamiento, haciendo énfasis en que ellos no son ya niños de cuarto de primaria, que no es un favor que se les está pidiendo, es una instrucción. Se le invita a que dé una mejor propuesta para que el trabajo mejore, los estudiantes apoyan al docente y le piden a la estudiante que ya no discuta más, algunos rozan con la falta de respeto, otros lo piden de manera amable, los otros simplemente son indiferente e ignoran la discusión.</p>			
7	<p>Debatir la premisa el hombre nace libre, pero en todas partes está encadenado con el formato Karl Popper.</p>	<p>el objetivo no se logra eficazmente puesto que los nervios y la ansiedad influyen en que los estudiantes no expongan sus argumentos, los roles del formato se difuminan; sin embargo, para algunos grupos lograron parcialmente</p>	<p>los estudiantes no le solicitan tiempo para preparar pues su actitud les indican que ya están listo, están nerviosos, pero a la vez están dispuestos, la gran mayoría de ellos tiene un material diferente y a simple viste se evidencia lo que van a decir.</p>	<p>La coevaluación permite involucrar a los estudiantes, donde ellos son quienes valoran el trabajo de su compañero, y lo hacen a partir de un</p>	<p>Por lo tanto les explica los momentos del formato. El primero en hablar es A1, quien le pregunta es N3 y ese momento debe tener una duración de 7 minutos. Mientras el primero habla el resto debe escuchar y tomar notas,</p>			

	<p>Evaluar los debates entre los estudiantes a partir de una reflexión entre el docente y los estudiantes</p>	<p>comprender la dinámica y mantuvieron una exposición y defensa de su premisa.</p> <p>Al ver a sus compañeros debatir, los estudiantes, replican algunas de las estrategias para hacerlo en la próxima oportunidad, a partir de esta evaluación los estudiantes logran comprende la importancia del trabajo en equipo y la interiorización del formato.</p> <p>La evaluación en esta sesión sirvió para evidenciar otro problema dentro del debate, las preguntas que hacen para contraargumentar no son preguntas con profundidad conceptual.</p>	<p>un integrante del equipo 7 le pide pasar primero, el docente accede el número 7 y el número 10 que también quería pasar de primero, no se puede afirmar si era por salir rápidamente de ello o porque querían mostrar su trabajo el hecho es que cada uno comenzó con su trabajo el A1 comenzó sus argumentos del porque el hombre si nace libre a partir de la idea de Rousseau; planteando además otros autores que afirmaban esto. Nuevamente los nervios y el tiempo no fueron sus aliados a los dos minutos y medio el estudiante comenzó a divagar y a repetir lo que se estaba diciendo sus compañeros de equipo lo miraban con cierto sentimiento de incertidumbre, intentaban ayudarlo, pero eran conscientes</p>	<p>conocimiento o que tengan al respecto de determinados conceptos, pero también por sus vivencias personales, por lo que las actividades realizadas por el docente estaban planeadas para que estos más allá de aprender conceptos, los relacionaran con vivencias propias, ejercicio que inicialmente se pensó que fue lo más difícil de realizar por parte de los estudiantes, puesto que en las sesiones se evidenció la</p>	<p>cuando el tiempo se termine o el vocero no tenga nada que decir N3 interroga. Y después se cambian los roles N1 expone y A3 interroga en el mismo tiempo el docente les pide que vayan a su sitio y les pide a otros dos grupos que pasen. Pero esta vez deben seguir la regla.</p> <p>Los grupos que siguieron a continuación establecieron el principio del formato Karl Popper de manera organizada, los argumentos los desarrollaron entre los 2 y cuatro minutos</p> <p>Los estudiantes preguntan por el concepto de gravedad. Un estudiante pregunta que tiene que ver la escena de la película con lo que se está viendo en la clase de filosofía, antes de que el docente este</p>			
--	---	---	--	--	--	--	--	--

			<p>de que el formato lo impedía así que susurraban.</p> <p>La disposición de este no era diferente a la de su compañero, mostraba seguridad en lo que decía tomaba ejemplos del texto de Kant y lo acomodaba para su punto de vista, con ejemplos de noticias de Venezuela y Colombia planteo la idea de que no se nace libre y que no se es libre.</p> <p>El docente interfiere y les pide a los estudiantes que se sienten y que hagan silencio, y a partir de un diálogo con los estudiantes que han observado el debate les pide que hagan observaciones al respecto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hay dominio del tema por parte del equipo afirmativo. 2. Se evidencia dominio del 	<p>incapacidad de relacionar los conceptos con ejemplos de la vida cotidiana, pero a medida de avanzar las sesiones, los problemas no fueron sobre la incapacidad de realizar una intertextualidad, los problemas que surgieron fue de índole comunicativa y de escucha y además de lograr consolidar un trabajo en equipo precisamente por lo antes mencionado.</p>	<p>responda un estudiante lo hace “es para poder hacer bien preguntas” el docente aprueba la afirmación</p> <p>Al ver el video el docente les pide que se organicen y que establezcan los roles quien es el número 1, 2 y 3 porque ya es hora de hacerlos completos. El docente es muy insistente en que dos cosas son cruciales para que esto sea efectivo la primera la interiorización del formato y el segundo el dominio del tema un estudiante a modo de mofa “sin tema no hay debate” hay risas.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

			<p>tema porque citan a los autores y lo relacionan con ejemplos.</p> <p>3. A mi me gustó porque muestran seguridad a la hora de exponer.</p> <p>4. Las preguntas que hicieron no se entendieron.</p> <p>5. Las preguntas no fueron corchadoras.</p> <p>6. Muestran dominio e interés por el tema</p> <p>7. Yo creo que se puede mejorar los argumentos para que no se queden hablando de los mismo.</p> <p>8. Tienen buen todo de voz y seguridad en la exposición</p> <p>A partir de estas</p>					
--	--	--	---	--	--	--	--	--

			observaciones que hacen sus compañeros, el docente hace una reflexión nuevamente frente a la importancia de ahondar en el tema y depurar los argumentos con ejemplos, que sí se puede lograr a partir de una buena preparación, pero que se debe tener en cuenta las normas básicas para que se lleve a cabo el Popper					
8	<p>Diseñar preguntas a partir de la visualización de una escena de la película “interestelar”</p> <p>Construir preguntas a partir de los argumentos presentados por los equipos.</p>	<p>A partir del ejercicio establecido por el docente se les muestra a los estudiantes cómo deben hacer la construcción de las preguntas a partir de una serie de observaciones que hagan de las situaciones, haciendo una reflexión acerca que uno de los factores que deben tener en cuenta para preguntar al equipo rival, es escuchar la exposición de este.</p>			<p>los estudiantes están coordinados y saben que tienen que hacer cada uno en su rol, hacen un buen trabajo, los estudiantes que observan nuevamente los aplauden por su buen desempeño y su seguridad a la hora de exponer. Desafortunadamente el equipo contrario no muestra mejorar puesto que su mayor falencia es que no hay escucha y se</p>		<p>, preguntándole al profesor que pasaría en este caso, el docente no interviene y deja que el debate continúe la intervención de A3 comienza con la observación; no tengo nada que preguntar, más que, si sí preparó el tema.</p> <p>Para este segundo momento el</p>	<p>Al dejar a los estudiantes debatir y llevar a cabo la exposición de sus argumentos, el docente les da la participación activa que implica una evaluación formativa, apelando a estrategias como el formato Karl Popper donde</p>

		De esta manera y teniendo en cuenta el ejercicio los estudiantes construyeron sus preguntas, encaminadas a derribar los argumentos del equipo contrario, la mayoría de los equipos lograron hacerlo, teniendo en cuenta que para hacerlo debieron dominar el tema.			<p>quedan con preguntas muy básicas. Al exponer N2 le pasa lo mismo que su compañero hay una que otra idea pero estas se quedan cortas a la hora de exponerlas, parecen nervioso y frustrados.</p> <p>Los estudiantes hablan todos al tiempo, se oye una palabra en común “por qué” el docente llama la atención en que deben pedir la palabra para poder hablar un estudiante lo hace y el docente le da la palabra; la diferencia entre las preguntas es que esta nueva se pregunta por una razón, es decir el “por qué” de algo, otra estudiante reafirma que la pregunta se hace más profunda porque ya hay una reflexión.</p>	<p>Los problemas de escucha se ligan a los problemas comunicativos, que solo se logran desarrollar con el principio de negociación, en el cual establecen las pautas para llevar a cabo los acuerdos evaluativos y participativos, esto se hace de manera conjunta con el docente</p>	<p>equipo afirmativo tiene una serie de argumentos preparados para que A2 los exponga. Reiteró lo que dijo su compañero anterior, con las mismas lecturas se evidencia una preparación y un trabajo en equipo, los estudiantes están coordinados y saben que tienen que hacer cada uno en su rol, hacen un buen trabajo, los estudiantes que observan nuevamente los aplauden por su buen desempeño y su seguridad a la hora de exponer.</p>	<p>los estudiantes potencian habilidades argumentativas, y de escucha. Al estudiante explorar y desarrollar estas habilidades fomentan también la capacidad de crítica, la cual consiguieron algunos de los equipos cuando pudieron consolidar un trabajo en equipo y delegar dentro de ellos responsabilidades individuales a cada integrante para conseguir una meta en común.</p> <p>A partir de la planificación de estrategias que fueron depurando a lo largo de la preparación del</p>
--	--	--	--	--	--	---	--	---

								debate,
9	<p>Debatir la premisa “ el hombre nace libre” con el formato Karl Popper.</p> <p>Evaluar los equipos a partir de una rúbrica entregada por el docente.</p>	<p>El objetivo se cumplió parcialmente, al ser la evaluación de la unidad, los estudiantes, estaban más que nerviosos, ansiosos, puesto que era el resultado del proceso que habían hecho durante las últimas 3 semanas, y en el que debían competir entre los equipos.</p> <p>La evaluación de esta sesión arrojo por ejemplo el trabajo de los jueces que en este caso fueron los mismo estudiantes que en las sesiones anteriores lo habían hecho mejor, estos explicaron la rúbrica a los equipos punto por punto, así los equipos sabían que se les pedía. Los jueces hicieron muy buenas observaciones de los debates resaltando roles, equipos, pero también mostrando también las falencias, las cuales se</p>	<p>Uno de sus compañeros del grupo le llama la atención y le pasa un papel donde hay una pregunta escrita el estudiante le revisa y acto seguido arroja una pregunta con su respectiva introducción: “ usted mencionó a que se puede ser libre; sin embargo porque está usted ahí debatiendo: el estudiante le responde que para hacer un buen trabajo y así tener una buena nota, el estudiante contrargumenta, al usted estar condicionado por una nota, ya no es libre. Y lo mismo pasa con todos los aspectos de nuestras vidas siempre hay algo que nos. Condiciona- agrega- no tengo más preguntas. El resto de los estudiantes lo aplauden en un ataque de euforia el docente les pide silencio y que presten atención a los</p>					

		enfocaban en dos factores: el primero el dominio del tema; el segundo el trabajo en equipo. Por lo que les sugerían a los equipos mejorar en esos aspectos para la siguiente sesión.	argumentos de N1.					
10	<p>Debatir la premisa “el hombre nace libre” con el formato Karl Popper.</p> <p>Evaluar los equipos a partir de una rúbrica entregada por el</p>	<p>Se evidenció la autorregulación y la autonomía por parte de los estudiantes, el docente solo fue un observador, tanto los jueces como los jefes de piso llevaron a cabo el debate con gran eficacia, la mayoría de los equipos mantenía los roles, hubo buenos argumentos y contrargumentos. Se evidencia un trabajo en equipo y un interés por parte de los estudiantes al llevar a cabo el formato</p> <p>Los equipos que mejor lo hicieron y que ganaron cada uno de los debates, fueron los que siguieron las sugerencias de los estudiantes que hacían el rol de jueces, resaltando la</p>	<p>Para esta sesión el docente requiere 24 estudiantes para los debates se harán cuatro debates simultáneamente, los estudiantes restantes serán los encargados de ser los jueces que evaluarán los debates de sus compañeros y ayudarán como “jefes de salón” hay un juez para cada uno mesa de debate</p> <p>los jefes de piso que deben estar cada uno en dos mesas diferentes que tiene que estar haciendo ronda y mirar que pasa en cada una de ellas, junto con la rúbrica deben tomar también nota de lo que pasa en ellas.</p> <p>son los jueces</p>	<p>se evidencio que los estudiantes se les dificulta la comunicación entre ellos y sobre todo la valoración del trabajo entre ellos, pues dentro del trabajo en equipo cada uno hacía lo que creían que le correspondía, sin socializar y por ende sin saber lo que había hecho su par. Una característica importante de la coevaluación es el respeto que debe</p>	<p>1. Deben hacer rondas en las dos mesas asignadas por el docente</p> <p>2. Tomar apuntes de lo que pasa en cada una de ellas.</p> <p>3. Mantener el nivel de ruido bajo.</p> <p>4. Solo se pueden comunicar con los jueces para dar determinada información por el docente.</p> <p>5. Son los encargados de resolver las dudas que tengan los jueces frente a los debates</p> <p>6. Y tener presente el tiempo de cada uno de los momentos.</p> <p>1. a pesar de que se les dio la instrucción el juez tiene</p>		<p>Se les hace entrega de las rúbricas una para evaluar debates y la otra para evaluar los evaluadores, el docente les pide a estos que deben tomar apuntes de los debates de cada uno de los integrantes. Y le dice a los jefes de piso que deben estar cada uno en dos mesas diferentes que tiene que estar haciendo ronda y mirar que pasa en cada una de ellas, junto con la rúbrica deben tomar también nota de lo que pasa en ellas.</p>	

		mejora con respecto al anterior.	<p>quienes determinen la dinámica de los debates, es a ellos de quien deben seguir las instrucciones, son ellos quienes manejan el tiempo y el formato, también de distribuir los roles, el docente solo será un observador.</p> <p>Los jueces dan la instrucción del tiempo, les explican la rúbrica con la que evaluarán para ello tendrán 5 minutos, la leerán e irán explicando punto por punto, en esos 5 minutos también determinan cuales serán los roles afirmativos y negativos.</p>	haber entre los integrantes de un grupo que va a hacer evaluado y que que implementar á la coevaluación como su estrategia rectora en su trabajo, lo cual exige que el estudiante tenga presente la importancia del otro dentro de su proceso de aprendizaje, ya que es este quien evaluará y quien lo evaluará, reconociend o además la diferencia que pueden existir entre los diferentes pensamientos, formas de ser y	inconvenientes con sus equipos, estos no comienzan con el debate el problema es porque un integrante de uno de los equipos no se encuentra, el docente les pide que comiencen y que resuelvan este inconveniente de la mejor manera, sugieren que el equipo que tiene dos integrantes uno de ellos sea el número 1 y 2. El docente les dice que no tiene problema alguno con ello.		<p>El docente les dice que él no intercederá en nada que de ahora en adelante son los jueces quienes determinen la dinámica de los debates, es a ellos de quien deben seguir las instrucciones, son ellos quienes manejan el tiempo y el formato, también de distribuir los roles, el docente solo será un observador. Que ya el trabajo es de ellos.</p> <p>Las condiciones que les pide a los jueces</p> <p>Los jueces dan la instrucción del tiempo, les</p>	
--	--	----------------------------------	---	---	--	--	--	--

			opiniones, lo cual hace que la coevaluación tenga un carácter formativo dentro de estas virtudes sociales, las cuales abren camino al consenso, a la discusión y a incentivar procesos metacognitivos de aprendizaje los cuales solo se logran dentro de un proceso riguroso en el cual los estudiantes toman decisiones para mejorar tales procesos, de manera autónoma y lo más importante ayudarse entre sí para			explican la rúbrica con la que evaluarán para ello tendrán 5 minutos, la leerán e irán explicando punto por punto, en esos 5 minutos también determinan cuales serán los roles afirmativos y negativos.	
--	--	--	---	--	--	---	--

				que también el otro lo haga.				
--	--	--	--	------------------------------	--	--	--	--

Anexo 3: Matriz ficha anecdótica

Subcategorías de primer orden	Fragmento de la Ficha anecdótica textual	Nota para el análisis
Cooperación participación, autonomía y	<p>Afortunadamente tuve la oportunidad junto a otros compañeros de participar en el X conversatorio de filosofía, lugar en el cual se enfrentan dos equipos cada uno de 3 integrantes cada uno con un rol y una función diferente ninguna más importante que la otra.</p> <p>En un comienzo la estructuración de los grupos no era muy relevante, ya que según nuestro docente y nosotros mismos empezar a asignar un rol a cada uno de nosotros nos estaría limitando únicamente a llevar los cargos de este, sin tener la oportunidad de explorar y cumplir las funciones de los demás quedándonos así en una posición muy limitada, siempre tuvimos la mentalidad de que cada uno debería estar preparado para poder asumir cada uno de los roles con suma responsabilidad y dominio.</p>	<p>Se destaca la importancia que le da el estudiante a cada uno de los roles, ninguno es más importante que otro. Es decir todos deben participar pues cada uno tiene su espacio</p> <p>Cada uno debía ser partícipe de la función de los diferentes roles para tener una visión más amplia y prepararse en los aspectos que propone el debate: introducir, presentar argumentos, preguntar, profundizar argumentos y concluir, esto aseguraba que todos a la hora de establecer los roles definitivos estaban en la capacidad de empatía y de dar aportes, enriqueciendo ideas y formas de expresión para mejorar la participación del equipo.</p>

	<p>La preparación para los debates de práctica y los definitivos en sí era muy sencilla, se podía dividir en dos aspectos claves: Trabajo en equipo y autonomía. Diariamente todos estudiábamos, leíamos y buscábamos información que nos pudiera ser de ayuda para extender nuestros conocimientos sobre el tema, al día siguiente lo que hacíamos era en los espacios brindados por la clase de filosofía los participantes del conversatorio nos reuníamos para poder compartir todo lo que habíamos investigado con anterioridad planteando posibles preguntas para cada uno de los aportes brindados y junto a estas posibles respuestas. Técnicamente se puede decir que ningún equipo hubiera llegado a ser tan fuerte sin la ayuda y la cooperación de los integrantes de los demás equipos.</p>	<p>Es significativo que la clave que el estudiante nombra para lograr la preparación de manera exitosa para el debate s tanto al inicio como al final del anecdótico, corresponde a dos de los elementos de la coevaluación, a saber: participación (trabajo en equipo) y la autonomía, en el proceso se observaban momentos en que cada uno leía y traía información pero también momentos en que entraban a dialogar y complementar sus ideas a partir de lo que cada quien autónomamente trabajo.</p> <p>la participación de los estudiante iba siendo cada vez más reflejo de su autonomía en la medida que sus aportes eran variados y también sus apreciaciones para juzgar la información que les era pertinente o no según la premisa a trabajar, en esa misma medida la complementariedad de sus aportes y la participación en aras de mejorar sus estrategias y argumentos</p> <p>Dentro de la participación el estudiante pone la palabra compartir valorando la participación de cada uno no solo en cuanto a la tarea sino de experiencias de expresión oral</p> <p>Delors (1996) “ cuando las personas trabajan juntas en proyectos estimulantes que los comprometen en formas de acción inusuales, las diferencias y aun los conflictos entre los individuos tienden a atenuarse y, a veces, a desaparecer” (p, 32).</p>
<p>Discusión (NEGO) negociación,</p>	<p>Finalmente decidimos aceptar las recomendaciones de Pablo ya que entre todos llegamos a la conclusión de que él estaba de acuerdo.</p>	<p>Es interesante ver como la discusión se puede asociar con un proceso de negociación que en este caso se trata de unos líderes quienes asumen un rol de mediador tanto para asignar los roles como para organizar los argumentos, en el primer caso el profesor y en el segundo una estudiante de</p>

	<p>Lesly al ser la más experimentada en el tema de los debates y liderazgo, tomo por decirlo así el liderazgo del grupo, representando la palabra de líder en toda su esencia, era la que aportaba sus conocimientos previos en este ámbito, nos ayudaba a organizar los argumentos que teníamos y en especial siempre recibía los consejos que le dábamos sin poner problema alguno.</p> <p>Ya con el equipo formado y los roles establecidos solo faltaba organizar factores pequeños con el fin de establecer un equipo sólido en todos los aspectos, principalmente lo que hicimos fue compartir todos los conocimientos que teníamos del tema, desde información de libros hasta estrategias para mejorar la expresión oral, cada uno tenía mucho que aportarle a los demás.</p>	<p>grado once quien tomo la batuta para consolidar un documento basa que le sirviera a todos pero teniendo en cuenta la participación de todos, las diferentes opiniones y consejos dados por los integrante negociando lo más conveniente para el grupo y como líder lo supo trasmitir a sus compañeros de equipo para finalmente poder transformar</p> <p>Su objetivo se da a partir de la colaboración de grupos, los cuales comparten espacios de discusión cuyo fin es el de informarse y realizar trabajos en equipo.</p>
<p>Resolución de problemas transformación,</p>	<p>Pocas son las oportunidades que se presentan de tener un espacio en el cual debatir y charlar acerca de los problemas y los interrogantes que se ha propuesto la humanidad desde hace varias décadas o incluso siglos</p> <p>Después de varios debates de practica en los cuales cambiábamos constantemente de roles y de compañeros, Pablo empezó a analizar a cada uno de los estudiantes con el fin de poder determinar las fortalezas y debilidades de cada uno para así empezar a hacerse una idea de las posibles combinaciones que al final llegarían siendo los grupos definitivos para el conversatorio de filosofía.</p>	<p>Varios problemas se deducen de manera implícita dentro del anecdotario presentado por el estudiante uno externo y al que le apunta toda la prepración para el formato de debate Karl Popper y es el Enfrentamiento de equipos de otros colegios a partir de los argumentos que se preparan a favor o en contra de la premisa y otro interno que tiene que ver con la preparación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de roles y apropiación - Consolidación de los equipos - <p>Frente al problema de como consolidar los roles y definir los equipos quien hace el mayor trabajo de análisis después de lo observado es el docente, sin embargo los estudiantes se sintieron participes cando asintieron dicha organización lo que denota confianza en el analiis que el docente hacia , seria interesante que los estudiantes realizaran este tipo de propuestas de asociación basados en el conocimiento que</p>

	<p>Después de tanta preparación por parte de mi grupo y de los demás grupos del colegio, siendo 3 en total llego el día del juicio, era el día del X conversatorio de filosofía. Los nervios nos invadían principalmente a mí, pero por suerte mi equipo siempre estuvo ahí para calmarme.</p> <p>En la primera ronda salimos victoriosos después de empezar a analizar a todos los oponentes que se encontraban en el lugar, tiempo después toco la segunda ronda en la cual pueda decir que fue donde usamos la mayoría de las armas que fuimos forjando al pasar de los días pasados, fue una batalla dura, pero al final logramos salir victoriosos al igual que en la anterior. En ese</p>	<p>tienen de ellos como grupo</p> <p>Observamos el problema en los nervios que pueden presentar los estudiante spero a la vez en trabajo cooperativo como se transforma la realidad del estudiante ya que fácilmente pudo equivocarse o no hacerlo pero su equipo conociendo esto lo ayudó para que lograra hacer su parte en el debate final.</p> <p>Bilbao y Velasco(2016) muchos alumnos carecen de las habilidades básicas de identificar en el otro sentimientos y hablar adecuadamente sobre determinada tarea, es por ello que muchos maestros evidencian que sus lecciones estructuradas con base en el trabajo cooperativo rozan el fracaso, puesto que los estudiantes son incapaces de colaborar con los demás, por esta razón necesitan adquirir habilidades para comunicarse, construir y mantener la confianza.(p, 30) siendo el trabajo cooperativo una estrategia que permite que estos desarrollen dichas habilidades.</p> <p>Es evidente que al llegar al punto de analizar o evaluar a los oponentes requirió durante la preparación un entrenamiento previo en capacidades como la observación muy necesaria para cualquier proceso evaluativo de cualquier tipo.</p>
--	--	--

	<p>momento pensamos que lo peor estaba por venir, pero nos equivocamos ya que, en siguiente debate, aunque fue duro lo admito, no estuvo al nivel del duelo al que nos habíamos enfrentado anteriormente.</p> <p>Después de 3 rondas llegamos a una merecida final contra el que esperábamos fuera el más duro oponente. Nos equivocamos otra vez. Fue curioso como el ultimo no siempre es el mejor, después de un no muy intenso debate anunciaron el ganador, el cual para nuestro favor era La Giralda. ¡Ganamos, fueron las palabras que salieron casi en coro de nuestras bocas al saber el resultado, después de la ceremonia de premiación por decirlo así y las felicitaciones tanto del docente como las de nuestros compañeros de los otros equipos que habían quedado fuera, nos dimos cuenta que todo el logro se lo debíamos a dos simples factores: La autonomía y el trabajo en equipo.</p>	<p>Al pasar por las diferentes rondas y salir victoriosos los estudiantes tuvieron con autonomía resolver desde su rol los interrogantes que les planteaban, pero también en equipo complementándose y según los argumentos preparados con anterioridad.</p>
--	---	--

Anexo 5:Diario de campo

Sistematización

Evaluación educativa: global heteroevaluación, , mejoramiento, poder currículo, medición sumativa, cualitativa

Evaluación de los aprendizajes: proceso de los estudiantes, aprendizaje cooperativo y coevaluación: cuaalitativa, formativo proceso de enseñanza y aprendizaje, no solo en académico sino aprendizaje, aspecto simbólico y ético que tiene la evaluación currículo mejorar los procesos, mejorar los aprendizaje

Evaluación continua no final, es ético encaminado entremezclar cuestiones conocer la reglas del juego planificación y puesta en marcha, acoplar en cambio

Recoger las evidencias, retroalimentar, y ampliar posibilidades, tomar desiciones y valorar desiciones participación de estudiantes

Participación

Negociación

Transformación

Autonomía

Aprendizaje cooperativo +

Sesión 1

La clase comienza a la hora en punto por sugerencia del docente. Se les explica cada uno de los momentos del formato Karl Popper, los estudiantes se distribuyen en el salón en sus equipos de debates, los equipos se organizaron teniendo en cuenta la afinidad que hay entre los estudiantes, el profesor les dio la autonomía para que ellos escogieran los integrantes de sus equipos.

Por parte del docente se comienza la presentación del formato resumido en el siguiente cuadro.

Roles afirmativos	Roles negativos	Momentos	Tiempo
A1: Presenta argumentos del equipo, interroga a N2.	N1: Presenta argumentos del equipo, interroga a A2	1. A1-N3 N3-A1	7 minutos 7 minutos
A2: Profundizan en los argumentos expuestos por A1; responde al interrogatorio de A1	N2: Profundizan en los argumentos expuestos por N1, responde al interrogatorio de N1	2. A2-N1 N2-A1	7 minutos 7 minutos
A3: Concluye el debate y expone po qué su equipo debe ganar, interroga a N1	N3: Concluye el debate y expone por qué su equipo debe ganar, interroga a A1	3. A3	5 minutos 5 minutos

		N3	
--	--	----	--

A partir de la explicación presentada por el docente los estudiantes distribuyen los roles en los que cada uno se sienta más cómodo. No obstante, el docente les sugiere que para que sea efectivo un equipo deben autoevaluar sus capacidades, quien tiene más seguridad a la hora de hablar, quien tiene mayor capacidad de toma de apuntes y de interrogar y finalmente quien puede sintetizar y concluir el debate.

Dentro de las explicación de los roles surgen preguntas por parte de los estudiantes sobre cómo va a ser la evaluación de ello. la evaluación va tener varios aspectos

Para evaluar el debate se diseñó una rúbrica, la cual se construyó a partir de las necesidades del debate, en ella se evaluaría la capacidad de intertextualidad y de lectura que tengan los estudiantes, la participación y el desempeño de cada uno de los roles, además del respeto hacia el equipo rival, la comunicación asertiva, la exposición y defensa de los argumentos, finalmente la escucha y la capacidad de refutar o aceptar la postura diferente del equipo contrario.

El docente les plantea que por ahora no se preocupen por ese aspecto de la rúbrica que la explicara con mayor detalle en las próximas sesiones. Por ahora lo más importante es el desarrollo de los argumentos y la interiorización del formato.

Sesión 2

Para tener la mayor objetividad posible frente a este diario de campo, el docente distribuye los 10 equipos y les asigna un número respectivamente.

La clase comienza a la hora indicada los estudiantes distribuyen las mesas alrededor del salón, el docente les indica que tres equipos deben ir del lado izquierdo del salón, otros tres deben ir en la mitad y los cuatro restantes del lado derecho. Se les solicita que las siguientes sesiones esa será la distribución y que deben organizarse de esa manera: se comienza a enumerar de izquierda a derecha y de arriba hacia debajo de tal manera que el grupo del lado izquierdo es el número 1 y el del lado derecho es el número 10.

El material utilizado para esta clase es *el contrato social* de Rousseau se les solicitó previamente a los estudiantes que lo trajeran impreso o de manera digital.

El objetivo de esta clase es trabajar en equipo en pro de desarrollar argumentos a partir de la intertextualidad donde deben responder a la pregunta si están de acuerdo con que el ¿hombre nace libre, pero en todas partes esta encadenado?, pregunta que deben resolver en un debate con el formato Karl Popper presentado en la sesión anterior

En los primeros quince minutos de la clase el docente hace una explicación frente a las lecturas y plantea algunos ejemplos de cómo los estudiantes deben desarrollar un argumento. Les pide que se organicen en los grupos del debate, para que, con base en las lecturas ellos preparen un solo argumento que responda a la pregunta ¿el hombre nace libre?, cada uno de los grupos toma una postura afirmativa de la premisa, y deben presentar su argumento a los otros grupos, de esta manera se socializan los primeros bosquejos de los argumentos basados en la teoría planteada en el *contrato social* de Rousseau.

El docente les estima 20 minutos para la actividad mientras va haciendo la ronda por cada uno de los grupos. Se observa inicialmente, confusión en los estudiantes por no saber cómo distribuir el trabajo, no tienen en cuenta los roles presentados para el debate y cada uno comienza a hacer la lectura de manera individual. A medida que el docente revisa el trabajo de los estudiantes, estos se hacen preguntas frente a la lectura, primero las hacen entre ellos, socializando lo que han leído. El grupo número cuatro en esta sesión es el más interesado en comprender la lectura en trabajo en equipo, el estudiante que tiene el rol número 3, es quien toma la vocería del grupo, haciendo una lectura en voz alta y explicando lo que él entiende de la lectura.

El grupo 1, 10, 9 manifiestan no comprender la lectura, preguntando por las palabras desconocidas e ideas principales; no obstante, más allá de la no comprensión se percibe en ellos, realmente poco interés por la actividad, evidencia de ello, en el grupo 10 solo uno de los estudiante tiene la lectura, el grupo 9 ninguno de los estudiantes cuenta con el material, al preguntársele por qué no trabajan en el

ejercicio uno de ellos afirma que no lo tienen; sin embargo no han hecho nada por conseguirlo. Por el contrario el grupo número 1 cada uno de los integrantes si tienen las lecturas, no obstante dos ellos se encuentran desarrollando otra actividad de otra área y solo uno medianamente se preocupa por hacer la lectura.

El docente se ve obligado a interferir en ello, les solicita a los estudiantes que guarden lo que están haciendo y le ayuden a su compañero, a los del grupo que no cuentan con el material les sugiere que deben “dar soluciones y no problemas”, que son estudiantes de décimo y por ende deben ser más autónomos si ninguno tiene el material no pueden quedarse sin hacer nada y resolverlo inmediatamente. Al grupo número 1 por el contrario el trabajo no se hace de manera colectiva, cada uno hace la lectura por su cuenta. Pero no llegan a ninguna parte.

El ejercicio de lectura no es diferente para el resto de los grupos, los estudiantes están dispersos y no son constantes en sus lecturas, no hay toma de apuntes en ninguno de los grupos, ninguno de ellos tiene una estrategia de lectura como tal, lo problemático es que los estudiantes cuando el docente les indica que ya no les queda sino 5 minutos es cuando comienzan a escribir en sus cuadernos, por el mero hecho de cumplir con la actividad.

Al finalizar los 20 minutos el docente les pide que escojan a un vocero para que presente el argumento de su equipo, lo que lleva a otro inconveniente se difuminan por completo del formato del debate, los estudiantes discuten entre ellos porque no quieren pasar a exponer. Lo cual se puede concluir que no fue óptimo la actividad de esta sesión, no muestran seguridad ni comprensión. El docente les indica que no tienen porque preocuparse puesto que es un primer intento, y que precisamente se hace para comenzar a corregir en las fallas.

Uno de los estudiantes del grupo 5 levanta su mano y pregunta si lo puede presentar desde el puesto. Acto seguido se para y comienza a hablar sumamente seguro de lo que dice “el hombre nace libre, nuestro grupo está de acuerdo con ello puesto que cada uno cuando nace, a pesar de estar en una familia puede escoger más adelante lo que quiera hacer en su vida y ya...” su compañero del grupo 1 que inicialmente estaba ensimismado con su lectura, le corrige y le dice que no tuvo en cuenta las lecturas, el comentario lo hace de manera espontánea y sus compañeros lo aprueban; el docente le pide que se siente y le solicita al del grupo número 1 cómo lo haría este no se para de su puesto y manifiesta que primero el tomaría la lectura y leería un fragmento y con base a lo que dice el autor lo explicaría. El docente le pide que lo haga, pero éste se niega, por lo que su compañero interviene y lo hace. “el hombre no nace libre, el hombre se hace libre, y a pesar de que la familia le pone las reglas, al cumplir su mayoría de edad puede hacer lo que quiera...”

El docente pide a los otros grupos que compartan sus argumentos, pero no lo hacen, por lo que realiza una reflexión del por qué ellos se resisten a participar, insiste en que debe ser un trabajo en equipo, que deben utilizar estrategias de lectura y de toma de notas, que esta bien una opinión personal como la hicieron, pero que ya esta debe ir acompañada con una sustentación teórica y para ello es el material. Les insiste que deben consultar más sobre el tema en la casa y así les dará ventaja sobre los otros equipos que no deben quedarse solo con lo planteado por Rousseau, les sugiere ver tutoriales en youtube y colocar la pregunta en internet y que traigan ese material para la siguiente sesión junto con el argumento depurado. La clase termina con una preocupación del docente frente al trabajo de los estudiantes, no hay trabajo en equipo ni estrategias de lectura.

Sesión 3

Para la tercera sesión se cambia la estrategia para mejorar el trabajo en equipo de los estudiantes y la comprensión de la lectura, sin embargo se debe enfatizar que para que el debate sea efectivo los estudiantes deben apropiarse del tema. Los estudiantes se organizan como se les indicó, se pierde 10 minutos de clase por información por parte del director de curso. Lo que obliga a que la estrategia se reduzca significativamente.

El docente les hace una pregunta ¿que entienden ellos por el concepto de libertad? Las definiciones de los estudiantes se limitan a definirlo como “un valor”, “de hacer lo que se quiera”, “es cuando nosotros tomamos las decisiones por nosotros mismos”; ahora bien cómo es posible que seamos libres al nacer si no tenemos la capacidad de tomar esas decisiones, pregunta el docente, los estudiantes se quedan pensando para no responder cualquier cosa. Se percibe en el ejercicio mayor interés de los estudiantes por participar, comentan en sus equipos la pregunta, por otra parte, si ustedes creen que son libres, que el hombre nace libre y pueden hacer lo que quieran como es que entonces existen entidades como la policía, por ejemplo. Los estudiantes comienzan a arrojar respuestas de manera colectiva. El docente les pide que anoten esas respuestas en una hoja. Que las piensen muy bien y las sustenten con ejemplos.

En una lluvia de ideas los estudiantes comienzan a desarrollar sus argumentos, los equipos que mas participan son el numero 1, 2, 3, 5, 6, curiosamente son los grupos que están más alejados del docente, los grupos 10, 9, 8, 7 no tienen un vocero definido por lo que no hay una participación por parte de ellos. El grupo número 9 se rehúsa a participar de la actividad nuevamente. Los tres estudiantes son extremadamente tímidos uno tiene escrito algo en su cuaderno más cuando se le pregunta no quiere responder a pesar de la insistencia de sus compañeros. La reflexión del docente gira entorno a mostrarle como el hacer un argumento no debe generarles ese grado de dificultad, mostrándoles que ellos ya tienen unos conocimientos previos frente al concepto de libertad, incluso experiencias, por lo que el ejercicio no debe ser ajeno.

Frente a la actividad que se realiza se debe centrar mucho en que los estudiantes puedan tener la capacidad para que sus opiniones se puedan sustentar con la teoría, es difícil mantener en ellos el interés cuando se trata de hacer lecturas que les genera un grado de dificultad, se debe reforzar el trabajo en equipo, la asignación mejor de los roles, por lo que se decide retomar nuevamente los roles que debe asumir cada uno. A los estudiantes les cuesta socializar sus argumentos de manera grupal, cuando se les pregunta al grupo se intimidan y no lo hacen con la eficiencia que lo hacen desordenadamente. Es importante que interioricen que un nivel de ruido bajo es fundamental para ello, que la efectividad de un debate se debe al grado de participación que tengan dentro de este, y que su participación se hace efectiva cuando hay dominio del tema que solo se consigue investigando y leyendo.

El ejercicio se hace muy lento por la dificultad que les genera relacionar la lectura con un contexto para debatirlo, lo más problemático es que presentan inconvenientes en la lectura, no hay una autonomía por comprender el texto, buscando palabras claves, extrayendo ideas principales. Lo más curioso es que cada actividad que hacen esperan una nota por parte del profesor, una firma, un sello etc.

A partir de las respuestas que los estudiantes dieron el docente les da una cita del texto del contrato social. “el hombre ha nacido libre y en todas partes se halla entre cadenas crece alguno señor de los demás sin dejar por esto de ser más esclavo que ellos mismos” les pide que con sus palabras expliquen la anterior frase. Pero que solo puede hacerlo los A1 de cada grupo, no sin antes comentarla con sus compañeros, cada uno de ellos debe explicarla y luego socializarla y dar una sola respuesta.

Las respuestas varían y después de 20 minutos entre las dos actividades, los estudiantes finalmente comienzan a participar poco a poco, sin respetar la palabra, hablando al tiempo, es necesario entonces colocar algunas reglas mínimas para participar: solo uno del grupo habla y lo deben definir previamente. En el primer momento solo hablan los grupos 2, 4, 6 y 8. En el segundo momento hablarían los restantes. Todos los estudiantes deben tomar nota de las respuestas de sus compañeros, puesto que el ejercicio es escucharse entre ellos. Con este ejercicio se garantizan varios aspectos: el primero el análisis de un texto por parte de los estudiantes, el segundo tal análisis debe tener en cuenta la opinión de los integrantes del grupo, finalmente la participación y la escucha de los estudiantes.

La clase finaliza con una reflexión por parte del profesor donde motiva a los estudiantes a seguir participando reincidiendo en que para que haya un buen debate debe haber dominio del tema, sino hay esto es imposible que se puede llevar a cabo. El docente les pide a los estudiantes que para la próxima sesión realicen la lectura de nuevo de las 5 introducciones de los capítulos del texto *el contrato social*.

Sesión 4

Para esta sesión el ambiente es diferente al de la primera sesión, los estudiantes parecen estar más interesados, al entrar a clase hacen comentarios sobre el material que investigaron, autores que leyeron que hablan de los mismo, antes de sentarse en los grupos el profesor les pide que se hagan de manera individual, que saquen una hoja. La respuesta de los estudiantes es inmediata, la palabra evaluación sale de cada uno de ellos, como si se tratase de algo nefasto para sus vidas, escépticos, asustados, nerviosos sacan su hoja y la marcan, el docente les dice que es un ejercicio para mirar que recuerdan de la sesión de ayer, les pide que escriban en una oración que comprendieron de la sesión anterior. Para ello les da 5 minutos, finalizados esto, el docente los recoge y a cada uno le entrega un papel diferente al propio y se socializa lo que se hizo en la sesión anterior: muchos de los estudiantes siguiendo las pautas, esta vez hablaría el número 2 de cada grupo sobre lo que respondió su compañero en ese ejercicio surge lo siguiente: coinciden en el concepto de libertad casi igual teniendo en cuenta las preguntas hechas por el docente la clase anterior, las respuestas tenían en común que era un valor del ser humano; sin embargo, lo que cambió fue que tuvieron en su respuesta la postura de un autor. Se le pide un comentario positivo y otro negativo frente a la respuesta de su compañero, qué le faltó, qué hizo bien o por el contrario que debe corregir y les pide que le devuelvan el trabajo.

Revisando los trabajos tenían comentarios de todo tipo : “puso ejemplos cotidianos, de la vida cotidiana, argumentaba según la lectura y lo visto en clase”, “falta coherencia a la hora de justificar”, “esta todo muy bien, no le falta nada nota 100”, “esta bien nota 100”, “buen manejo del tema 100”, “no se entiende nada”, “el trabajo le falta coherencia yo le pondría 50”, entre otras respuestas. La mayoría que solo afirmaba que el trabajo de su compañero estaba bien la calificación a continuación era de 100, por el contrario quienes decían que el trabajo no se entendía o era incoherente la calificación estaba entre el 40 y el 50, a pesar de que esto no fue lo que se les pidió ellos acompañaron sus comentarios, bastante ambiguos, con un número.

Es bastante particular el hecho de que los estudiantes, si bien se ponen ansioso con el ejercicio de evaluación, son bastante interesados en las observaciones que realizaron sus compañeros a su trabajo, es decir están abiertos a la opinión de estos frente al trabajo propio.

Cada una de las sesiones esta encaminada para que los estudiantes se preparen adecuadamente para realizar un debate con el formato Karl Popper, esta sesión se diseñó para la recolección de la información, la lectura de los autores y la construcción y socialización de los argumentos para este. Los estudiantes realizan la lectura en los grupo del debate de *qué es la ilustración de Kant y en qué consiste el imperativo categórico*.

Para garantizar un ejercicio de lectura el docente les explica el método Cornell para tomar apuntes frente a una lectura: debe extraer palabras claves, ideas secundarias del texto, realizar un resumen de no más de 10 líneas, y finalmente una pregunta que abarque todo el texto. Se hace la entrega del material por parte del docente los estudiantes se disponen a leer la primera parte de *qué es la ilustración*. Los estudiantes realizan la lectura en silencio, cada uno dentro de los grupos, la gran mayoría de ellos toma apuntes en sus cuadernos frente a lectura, los otros simplemente leen. El docente da ronda desde el grupo diez hasta el uno y con cada uno de los grupos se cerciora de que estos estén realizando el ejercicio de lectura. El tiempo asignado para esta primera parte es de 20 minutos de lectura. Cuando pasa diez minutos el docente interrumpe la lectura para saber si hay alguna duda que resolver frente al texto. Los principales inconvenientes al hacer las lecturas en el área de filosofía son los términos desconocidos para los estudiantes. Todos los estudiantes tienen la misma duda frente al mismo concepto *sapere aude*.

El docente les solicita que se devuelvan al principio de la lectura y le pide al número tres del grupo 7 que comience la lectura, al finalizar las primera 5 líneas le pregunta al joven qué es *sapere aude*, el estudiante no sabe qué responder, se revisa nuevamente y le pide que lea por segunda vez, pero lo hace más despacio y teniendo en cuenta los signos de puntuación tal y como lo sugiere el docente, otro estudiante cae en la cuenta que el mismo texto le da la definición del término y lo comparte con sus compañeros. “ahí dice, ten el valor de servirte de tu propia razón” el docente le pide que explique cómo concluyó. “los signos de puntuación, en especial las comas” a partir de ahí la reflexión se encamina a que ellos no deben leer por leer, se les solicita ser más cuidadosos con la lectura y no pasar por alto lo que se expone. De esta manera no se le da la respuesta sino que el estudiante debe llegar por sí mismo a ella.

La actividad que se les pide a los estudiantes es que definan que es mayoría y minoría de edad y cómo lo ejemplifica el autor. Es importante en este punto revisar si los estudiantes abarcan la lectura y lo hacen como se les sugirió desde el comienzo, los grupos 1,2,3,4,5,6 y 9 toman apuntes sobre los conceptos de mayoría y minoría de edad, la lectura del texto no se les hace tan compleja como la anterior a pesar que es más extensa.

Pasado el tiempo que se les dio para ello se les solicita que expliquen que es la ilustración para Kant, teniendo en cuenta los dos primeros conceptos. Para ello las respuestas las presentan los 3 de cada equipo. Se define los conceptos de minoría y mayoría de edad, todos coinciden en ello. Definen que es la ilustración para Kant.

La participación frente a este texto es más efectiva, la gran mayoría de los estudiantes quiere dar su aporte. Sin embargo, no hay respeto de la palabra, no se escuchan entre ellos, y hablan al mismo tiempo. La disciplina y el orden no se respetan, pero el interés de los estudiantes despierta, cuando hay comprensión de la lectura quieren compartir lo que comprendieron de ello. El docente les solicita silencio y orden para que la clase pueda transcurrir. Inmediatamente los estudiantes se autorregulan, se les pide que ahora con esa teoría intenten relacionarla con lo que se hizo anteriormente respondiendo a la pregunta que tiene que ver esos dos conceptos con el de libertad, ahora deben tener dentro de sus exposiciones ambos términos.

Para ello les pide que den un ejemplo de la vida cotidiana, cuando se está en la minoría de edad y cuando en la mayoría de edad. Los inconvenientes que surgen ahí son inmediatos y es la incapacidad que tienen los estudiantes de relacionar la teoría con ejemplo de la vida cotidiana. El docente les dice que presten mucha atención cuando el autor pone de manifiesto los ejemplos del sacerdote, que le presten atención al concepto de obediencia etc, etc.

Dentro del aula se hace una relación de dialogo entre el docente y el estudiante, el primero siempre esta dispuesto a aclarar las dudas de estos; pero no les da las respuestas, sino más bien pautas para llegar a estas, en raras ocasiones el docente les da una definición o les explica una idea a menos que la duda surja grupalmente se hace una socialización para todos.

La clase finaliza y el docente les pide que revisen nuevamente los roles de los equipos y la pregunta.

Sesión 5

La clase comienza puntual. El docente acomoda seis mesas y seis sillas al frente, de esta manera todos los grupos pueden ver la organización de cómo deben ir las mesas para el debate.

El docente nuevamente les escribe la pregunta en el tablero “el hombre verdaderamente nace libre” les pide a los equipos que respondan a esa pregunta teniendo en cuenta las dos perspectivas a partir de la lectura que hicieron de Kant y de Rousseau.

Les dice que quienes responderán a la pregunta serán los 1 de cada grupo. Los estudiantes inmediatamente le solicitan al profesor que les dé el rol, si deben defender o no la premisa, él les responde que eso se sortea en el momento del debate que por ahora respondan desde las dos perspectivas. Los estudiantes en su mayoría se ven muy nerviosos y extremadamente ansiosos al punto de discutir con sus propios compañeros de no querer salir.

Algunos grupos se toman la tarea de preparar a su participante, que debe decir y cómo lo debe hacer, otros simplemente dejan que el que va a participar lea y escriba solo en su cuaderno sin brindar ninguna ayuda, ni enterrarse de lo que este hace para hablar, nuevamente se ve la falta de trabajo en equipo en el grado décimo. (para la siguiente sesión se decide cambiar los grupos y esta vez los escogerá el docente).

El docente solicita que salga el grupo número 1 y el número 10, los equipos piden más tiempo para prepararse pero este les llama la atención que deben salir ya por falta de tiempo. Del grupo 1 salen dos integrantes y del 10 pasan los tres. Cada uno se acomoda en un puesto, acto seguido el docente les da su rol para el número 1 les dice que deben defender la premisa el otro por el contrario, la debe negar. Les da 2 minutos para preparar sus argumentos expositivos.

A1 : no presenta la premisa; comienza a exponer el concepto de libertad sin responder realmente a lo que se le pregunta toma 1 minuto para que se quede sin palabras y se siente. El docente le pide al otro integrante que tome la batuta y que él será A1, este se pone de pie mira confuso a su compañero y comienza a balbucear algunos ejemplos, completamente perdido de lo que se está haciendo. El docente les pide que vayan a su puesto y acto seguido sale el grupo 2. Este con sus tres integrantes están seguros de lo que van a decir.

Uno de ellos toma la vocería y comienza con cierta seguridad toma sus apuntes y comienza a responder la pregunta a partir de lo que plantea Rousseau. El equipo contrario solo escucha lo que el nuevo A1 le dice; este le toma un minuto más que el anterior para quedarse sin que decir, el docente toma esto para seguir con el equipo contrario. Le pide a N1 que se ponga de pie y que plantee el punto de vista de su equipo, este un poco nervioso coloca algunos ejemplos mas no presenta la premisa y se queda solo en la exposición vaga de sus ejemplos.

Es frustrante puesto que al ir pasando los diferentes grupos la situación es la misma. No hay argumentos sustentados en los autores. Originalmente en el debate son 5 minutos para la presentación de los argumentos, sin embargo en esta sesión el que más tiempo duró fueron dos minutos.

No hay dominio del tema, no hay trabajo en equipo, no hay estrategias de equipo y el interés es muy bajo.

Sesión 6

La sesión comienza normal, a la misma hora, sin embargo la actitud de los estudiantes es un poco diferente se perciben decaídos de ánimo, frustrados. El docente los alienta y le pide que se sienten de manera individual. Hace una reflexión con ellos de varios puntos.

1. El ejercicio no es fácil, tampoco es imposible, hay que seguir unas pautas y verán que poco a poco va fluyendo.
2. Uno de los puntos esenciales de este ejercicio es la disposición, segundo el trabajo en equipo, no se pueden recostar en un integrante, no se pueden dejar recostar por parte de alguno de sus integrantes, todos deben cumplir un papel.
3. No hay debate si no hay tema, si no hay dominio de este, y este solo se logra con el trabajo en clase y consultando adicionalmente en sus casas. No vean la tarea como un simple ítem por cumplir, ella tiene un sentido y es ayudarle a ustedes a ampliar su perspectiva.
4. Y el último que se dijo anteriormente es crucial el trabajo en equipo para esta sesión y la que viene a continuación se decide que los equipos se cambian esta vez es el docente quien los escoge, esto debido al poco trabajo por parte de la mayoría de los equipos.

La mayoría accede. Otros por el contrario se niegan rotundamente lo que obliga al docente a llamar la atención y corregir el comportamiento, haciendo énfasis en que ellos no son ya niños de cuarto de primaria, que no es un favor que se les está pidiendo, es una instrucción. Se le invita a que dé una mejor propuesta para que el trabajo mejore, los estudiantes apoyan al docente y le piden a la estudiante que ya no discuta más, algunos rozan con la falta de respeto, otros lo piden de manera amable, los otros simplemente son indiferente e ignoran la discusión.

Se organizan los estudiantes como el docente lo propuso. Los criterios fueron los siguientes: los equipos 1, 10, 4, fueron los equipos que menos rindieron en las sesiones anteriores, estos se reestructuran por completo. Los equipos 6, 5 son los que más disposición tienen y se distribuyen como líderes en los anteriores equipos. El docente se cerciora de que no queden nuevamente los estudiantes que tienen alguna compinchería, los equipos restantes simplemente se escogieron al azar.

Con los equipos reestructurados comienza de nuevo el ejercicio, solo que esta vez el docente entrega dos lecturas de su autoría donde se exponen cada uno de las posturas a favor y en contra de la premisa, le pide a los equipos que la lean y acto seguido una lectura en voz alta para los grupos.

La lectura es un ejemplo traído por el docente para que ellos tengan una guía de cómo deben hacer sus propios argumentos con base en sus opiniones, vivencias, pero también con las lecturas de los autores, nuevamente se le hace la pregunta del debate. Y les indica que deben hacer lo mismo, solo que esta vez lo van a hacer en equipo el 1 es el encargado de preparar los argumentos iniciales, el dos es quien profundiza en esos argumentos, planteando autores y ejemplos y finalmente el número 3 es quien concluye la exposición de sus anteriores compañeros.

El docente les indica que los grupos pares van a hacer quienes estén en defensa de la premisa y los impares están en contra.

A partir de esto todos comienzan a trabajar en lo que les corresponden, unos toman las lecturas y extraen las ideas otros buscan ejemplos y los comparten con el docente para buscar su aprobación, él les manifiesta que todos los ejemplos son válidos siempre y cuando estén sustentados.

La clase finaliza y nuevamente los estudiantes están con todas las expectativas, incluso la estudiante que al principio se mostró reacia frente al cambio de equipos coopero.

El docente les indica que busquen información y depuren sus argumentos, puesto que para la próxima clase se retoma el formato.

La clase termina con varios interrogantes por parte del docente ¿si era realmente la no comprensión del tema? ¿la distribución de los equipos? El que despierte interés. Realmente el interés de los estudiantes se debe a el área como tal, a la dificultad de la actividad.

Sesión 7

Nuevamente se organiza el salón por los equipos se acomodan las sillas al frente de los estudiantes para que estos puedan ver las exposiciones de sus compañeros y cómo lo hacen estos.

El docente les dice que se acomoden rápidamente para poder comenzar, a diferencia de la última vez los estudiantes no le solicitan tiempo para preparar pues su actitud les indican que ya están listo, están nerviosos, pero a la vez están dispuestos, la gran mayoría de ellos tiene un material diferente y a simple vista se evidencia lo que van a decir.

El docente le pide al equipo número 1 y 10 que salgan, sin embargo un integrante del equipo 7 le pide pasar primero, el docente accede el número 7 y el número 10 que también quería pasar de primero, no se puede afirmar si era por salir rápidamente de ello o porque querían mostrar su trabajo el hecho es que cada uno comenzó con su trabajo el A1 comenzó sus argumentos del porque el hombre si nace libre a partir de la idea de Rousseau; planteando además otros autores que afirmaban esto. Nuevamente los nervios y el tiempo no fueron sus aliados a los dos minutos y medio el estudiante comenzó a divagar y a repetir lo que se estaba diciendo sus compañeros de equipo lo miraban con cierto sentimiento de incertidumbre, intentaban ayudarlo, pero eran conscientes de que el formato lo impedía así que susurraban. El docente le pide que retome su puesto y que aclare sus ideas, mientras N1 del equipo contrario exponía sus argumentos.

La disposición de este no era diferente a la de su compañero, mostraba seguridad en lo que decía tomaba ejemplos del texto de Kant y lo acomodaba para su punto de vista, con ejemplos de noticias de Venezuela y Colombia planteo la idea de que no se nace libre y que no se es libre. A partir de esto se propone una discusión entre ambos equipos el docente les permite que discutan frente a la problemática planteada no hay un orden, no hay respeto por la palabra, pero muestra al resto de los estudiantes que si es posible que haya una discusión filosófica.

El docente interfiere y les pide a los estudiantes que se sienten y que hagan silencio, y a partir de un diálogo con los estudiantes que han observado el debate les pide que hagan observaciones al respecto:

9. Hay dominio del tema por parte del equipo afirmativo.
10. Se evidencia dominio del tema porque citan a los autores y lo relacionan con ejemplos.
11. A mi me gustó porque muestran seguridad a la hora de exponer.
12. Las preguntas que hicieron no se entendieron.
13. Las preguntas no fueron corchadoras.
14. Muestran dominio e interés por el tema

15. Yo creo que se puede mejorar los argumentos para que no se queden hablando de los mismo.

16. Tienen buen todo de voz y seguridad en la exposición

A partir de estas observaciones que hacen sus compañeros, el docente hace una reflexión nuevamente frente a la importancia de ahondar en el tema y depurar los argumentos con ejemplos, que sí se puede lograr a partir de una buena preparación, pero que se debe tener en cuenta las normas básicas para que se lleve a cabo el Popper. Por lo tanto les explica los momentos del formato. El primero en hablar es A1, quien le pregunta es N3 y ese momento debe tener una duración de 7 minutos. Mientras el primero habla el resto debe escuchar y tomar notas, cuando el tiempo se termine o el vocero no tenga nada que decir N3 interroga. Y después se cambian los roles N1 expone y A3 interroga en el mismo tiempo el docente les pide que vayan a su sitio y les pide a otros dos grupos que pasen. Pero esta vez deben seguir la regla.

Los grupos que siguieron a continuación establecieron el principio del formato Karl Popper de manera organizada, los argumentos los desarrollaron entre los 2 y cuatro minutos, sin embargo a la hora de hacer las preguntas surgió otro inconveniente que tal vez se deba a la falta de escucha de los estudiantes, frente a los argumentos que dan los equipos rivales, las preguntas son muy básicas sin ninguna intención de contra argumentar y mucho menos tumbar los argumentos.

La clase finaliza con esos interrogantes cómo llevar a los estudiantes para generar en ellos la manera de persuadir al equipo contrario a través de preguntas.

Sesión 9

Al presentarse el problema frente a las preguntas, es importante destinar gran parte de la sesión a hacer un ejercicio de elaboración de preguntas.

Los estudiantes parecen estar más emocionados para la continuidad del debate, despiertan más interés porque se acercan al profesor para preguntarle acerca de los argumentos. El docente les solicita acomoden sus grupos para el debate y ellos cuestionan si van a continuar, él les indica que sí, pero que antes quiere hacer un ejercicio con ellos de escucha y de cómo hacer preguntas.

El ejercicio consiste en mirar un video que les presenta el docente, a partir de ahí ellos deben tomar apuntes de ello. Sin embargo los estudiantes están inquietos, no dejan de hablar de diferentes temas, no hay concentración ni actitud para la clase.

Se debe hacer una pausa y llamar la atención, el docente insiste que se les acaba el tiempo porque ya deberían estar comenzando los debates con cada uno de sus momentos, pero que se hace esto porque a partir de la sesión anterior hubo muchas falencias frente a ello. Hay un llamado de atención por parte de uno de los estudiantes exigiéndoles a sus compañeros que hagan silencio para poder tomar apuntes frente a ello, es curioso porque es el estudiante que menos disposición tenía en las clases anteriores.

Los estudiantes se disponen a realizar el ejercicio el docente les pide que vean una escena de la película interstelar y que hagan preguntas a partir de ahí. Surgen preguntas como ¿quién es el autor de la escena? ¿Quiénes son los personajes, a qué película pertenece? Nombre de los protagonistas etc. El docente les indica que son las primeras preguntas que deben surgir pero que deben ir más allá. Se deben hacer preguntas más profundas.

Uno de los estudiantes. Pregunta ¿por qué para el personaje es importante el reloj? El docente enfatiza en la pregunta que hace el estudiante e indaga con el resto cual es la diferencia entre esta pregunta y las que hicieron antes. Los estudiantes hablan todos al tiempo, se oye una palabra en común “por qué” el docente llama la atención en que deben pedir la palabra para poder hablar un estudiante lo hace y el docente le da la palabra; la diferencia entre las preguntas es que esta nueva se pregunta por una razón, es decir el “por qué” de algo, otra estudiante reafirma que la pregunta se hace más profunda porque ya hay una reflexión. El docente les pide sigan indagando en la escena, entre chistes y mofas los estudiantes se acercan al objetivo de la actividad, tener la capacidad de indagar frente a una situación se preguntan frente a la plausibilidad de la situación, cuyo eje central es demostrar que la gravedad es la única capaz de pasar dimensiones. Los estudiantes preguntan por el concepto de gravedad. Un estudiante pregunta que tiene que ver la escena de la película con lo que se esta viendo en la clase de filosofía, antes de que el este responda un estudiante lo hace “es para poder hacer bien preguntas” el docente aprueba la afirmación del estudiante, a partir de una escena ustedes deben indagar por lo que pasa en la escena ir más allá de esta, lo mismo deben hacer a la hora de hacer preguntas, no hacerlas por preguntar, ni mucho menos indagar por lo obvio, cualquiera puede responder por el color de la camisa del protagonistas pocos pueden dar una respuesta acertada frente al sentimiento y la importancia de del reloj. De esa misma manera deben surgir las preguntas de los debates, para ello el docente les pide que tomen nota del video “¿cómo hacer preguntas para el formato Karl Popper?”

Al ver el video el docente les pide que se organicen y que establezcan los roles quien es el número 1, 2 y 3 porque ya es hora de hacerlos completos. El docente es muy insistente en que dos cosas son cruciales para que esto sea efectivo la primera la interiorización del formato y el segundo el dominio del tema un estudiante a modo de mofa “sin tema no hay debate” hay risas.

El docente pregunta que equipos desean salir a debatir entre cuchicheos el grupo número 8 y el grupo número 4 deciden, el docente les dice que a partir de ahora la participación tendrá una calificación cualitativa la cual se hará a a partir de los comentarios que haga el público frente al debate. Se asignan los roles de los equipos el numero 4 le solicita al docente que ellos quieren estar en contra, el equipo contrario no tiene inconvenientes con la decisión. El debate comienza con los argumentos de A1. El estudiante muestra mucha seguridad en la exposición comienza definiendo el término de libertad a partir de un autor que su equipo investigo; menciona la lectura que se hizo en clase frente al contrato social y finalmente concluye que el hombre es libre pero que depende de él mantenerse así citando otra de las lecturas hechas en la clase de filosofía Schopenhauer como educador. El público (el resto de los estudiantes están atentos a las exposiciones de sus compañeros, haciendo comentarios entre ellos, se percibe que toman algunos conceptos para su propia exposición. El equipo contrario toma nota atentamente y pareciera que en este momento el debate puede fluir, el estudiante se toma cuatro minutos para sus argumentos.

El momento más esperado por el docente es el de las preguntas, pues en la sesión anterior fue lo que mayor problema tuvo. Las primeras preguntas que hace N3 no son diferentes a las que hubo en la clase anterior pues preguntaba algo muy básico, uno de sus compañeros del grupo le llama la atención y le pasa un papel donde hay una pregunta escrita el estudiante le revisa y acto seguido arroja una pregunta con su respectiva introducción: “usted mencionó a que se puede ser libre; sin embargo porque está usted ahí debatiendo: el estudiante le responde que para hacer un buen trabajo y así tener una buena nota, el estudiante contrargumenta, al usted estar condicionado por una nota, ya no es libre. Y lo mismo pasa con todos los aspectos de nuestras vidas siempre hay algo que nos condiciona- agrega- no tengo más preguntas. El resto de los estudiantes lo aplauden en un ataque de euforia el docente les pide silencio y que presten atención a los argumentos de N1.

Con respecto a los argumentos presentados por este equipo cambia mucho la dinámica puesto que este no muestra conocimiento del tema dando unos argumentos muy simples su duración fue de un minuto, los comentarios del público no se hicieron esperar, a modo de reproche le pide que se siente, preguntándole al profesor que pasaría en este caso, el docente no interviene y deja que el debate continúe la intervención de A3 comienza con la observación; no tengo nada que preguntar, más que, si sí preparó el tema.

Para este segundo momento el equipo afirmativo tiene una serie de argumentos preparados para que A2 los exponga. Reiterará lo que dijo su compañero anterior, con las mismas lecturas se evidencia una preparación y un trabajo en equipo, los estudiantes están coordinados y saben que tienen que hacer cada uno en su rol, hacen un buen trabajo, los estudiantes que observan nuevamente los aplauden por su buen desempeño y su seguridad a la hora de exponer. Desafortunadamente el equipo contrario no muestra mejorar puesto que su mayor falencia es que no hay escucha y se quedan con preguntas muy básicas. Al exponer N2 le pasa lo mismo que su compañero hay una que otra idea pero estas se quedan cortas a la hora de exponerlas, parecen nerviosos y frustrados. El docente no interviene y deja que siga el debate.

Finalmente el último momento es para los número 3 de cada equipo estos deben concluir el debate y afirmar porque su equipo debe ganar. A3 reitera que su equipo estuvo mejor que el contrario y que hubo trabajo en equipo, sus argumentos se enfocaron en retomar lo que sus compañeros dijeron anteriormente, retomó las lecturas y los autores que se trabajaron en clase, siguieron la sugerencia de consultar por su cuenta para tener una ventaja sobre el otro equipo. Concluye a los tres minutos y medio. Con la certeza de que ganaría porque el equipo contrario no pudo concluir. Su integrante se negó hacerlo.

Lo interesante de ello es que fueron los estudiantes quienes elogiaron a sus compañeros por su trabajo, mientras que a los otros por el contrario tenían comentarios negativos, algunos rozaban con el insulto. El docente interviene y cierra con una serie de preguntas a los estudiantes sobre el debate de sus compañeros. Varios estudiantes levantan la mano para participar.

1. Indudablemente quien gano fue el equipo positivo.
2. Mostraron seguridad y manejo del tema
3. Cada uno de los integrantes sabia lo que tenia que decir, lo que mas me gusto fue el A1 cómo presento los debates.
4. Había seguridad en los argumentos
5. A pesar de que las preguntas no fueron muy claras, creo que lo hicieron bien, hubo participación por parte de los compañeros, sabían lo que tenían que decir
6. El otro equipo se notaba que no tenía nada preparado.
7. El dominio del tema no lo tenían
8. Yo lo que note fue que no prestaron atención al otro equipo y que no tenían nada que decir
9. No hubo trabajo en equipo se notaba que cada uno preparó, lo que pudo.

10. Como dice el profesor hay que preparar el tema, para que pueda haber debate.

El docente realiza una reflexión, el por qué no quiso interceder. Dejo que el debate siguiera para mostrar lo que pasaba cuando un equipo dominaba el tema y que pasaba cuando no lo tenían claro. Llamo la atención al respeto “es importante que tengan en cuenta que acá es un espacio donde cada uno tiene la oportunidad de plantear una postura frente a un tema, pero no se puede perder el respeto hacia el otro, el público debe ser más tolerante y respetuoso a la hora de hacer observaciones, recuerden que ya tendrán su oportunidad, y no querrán que los juzguen porque no les va bien”.

La clase finaliza y el docente les solicita que se preparen para hacer el debate con todos los equipos de manera simultánea.

Sesión 10

Para esta sesión el docente requiere 24 estudiantes para los debates se harán cuatro debates simultáneamente, los estudiantes restantes serán los encargados de ser los jueces que evaluarán los debates de sus compañeros y ayudarán como “jefes de salón” hay un juez para cada uno mesa de debate. El docente los escoge por haber sido quienes mejor debatieron en las sesiones pasadas, mayor grado de participación, y conocimiento del tema.

Se les hace entrega de las rúbricas una para evaluar debates y la otra para evaluar los evaluadores, el docente les pide a estos que deben tomar apuntes de los debates de cada uno de los integrantes. Y le dice a los jefes de piso que deben estar cada uno en dos mesas diferentes que tiene que estar haciendo ronda y mirar que pasa en cada una de ellas, junto con la rúbrica deben tomar también nota de lo que pasa en ellas. El docente les dice que él no intercederá en nada que de ahora en adelante son los jueces quienes determinen la dinámica de los debates, es a ellos de quien deben seguir las instrucciones, son ellos quienes manejan el tiempo y el formato, también de distribuir los roles, el docente solo será un observador. Que ya el trabajo es de ellos. Las condiciones que les pide a los jueces:

1. Mantener un nivel de ruido bajo.
2. Seguir los tiempos estipulados para cada uno de los momentos del debate
3. Debe controlar la disciplina y el orden en su mesa.
4. La última recomendación es que debe detener el debate si no hay tema. Lo pueden anular.

Las recomendaciones para los jefes de salón:

1. Deben hacer rondas en las dos mesas asignadas por el docente
2. Tomar apuntes de lo que pasa en cada una de ellas.
3. Mantener el nivel de ruido bajo.
4. Solo se pueden comunicar con los jueces para dar determinada información por el docente.
5. Son los encargados de resolver las dudas que tengan los jueces frente a los debates
6. Y tener presente el tiempo de cada uno de los momentos.

El docente le indica a los jueces que ya deben estar en sus mesas con sus equipos que el debate comienza y que tienen 45 minutos para ello. Que apartir de que él lo indique podrán comenzar y sólo será un observador. Tomará apuntes de lo que pase en ello.

Para este debate simultaneo se asignó una letra para el juez y la mesa de debate. A, B, C, D, el docente pasa por cada una de las mesas para tomar nota de lo que pasa en cada una de ellas.

Indica a los jueces que pueden comenzar

Los jueces dan la instrucción del tiempo, les explican la rúbrica con la que evaluarán para ello tendrán 5 minutos, la leerán e irán explicando punto por punto, en esos 5 minutos también determinan cuales serán los roles afirmativos y negativos.

El docente indica que pueden comenzar.

Mesa A	Mesa B	Mesa C	Mesa D
<p>1.El debate comienza inmediatamente se da la instrucción, el juez les indica los roles y los equipos no tienen problema con ello.</p> <p>2. en ambos equipos toman nota de cada uno de los argumentos que plantea A1 los estudiantes se perciben atentos frente a lo que dice su compañero, hay cuchicheos entre los integrantes de ambos equipos, el juez llama la atención en esto.</p> <p>3.El juez en este grupo interrumpe el debate para llamar la atención frente al tono de voz que se está usando, les indica que no deben tener comentarios irónicos frente al equipo rival. Que su postura no puede ir con tantos ademanes porque se puede concebir como una agresión.</p> <p>4 .En esta mesa se evidencia disposición por parte de los estudiantes puesto que la toma de notas es constante, la conversación entre los integrantes de los equipos es constante, siempre se están pasando hojitas entre los integrantes, evidenciando la escucha entre ellos. El debate concluye a los 35 minutos</p>	<p>1. uno de los equipos le solicita al juez ser afirmativo para este debate, el juez le pregunta al otro equipo si tiene problema con ello, estos dicen que sí, este decide llevarlo a votación. Lo sortean con una moneda.</p> <p>2. A1 comienza sus argumentos, pero no se ve muy seguro, muestra nervios y su tono de voz es bajo con muchas muletillas, el juez le pide que se siente y organice sus ideas.</p> <p>3.El juez se apoya del jefe de salón para preguntarle si es posible terminar el debate puesto él afirma que no hay preparación por parte de los equipos. Decide continuar y les da una segunda oportunidad retomando desde el segundo momento.</p> <p>4.El debate termina a los 12 minutos de haber comenzado, el juez manifiesta al jefe de salón que no hubo por parte de los estudiantes ningún tipo de argumento. Se evidencia la poca preparación y el poco interés por parte de los equipos.</p>	<p>1. a pesar de que se les dio la instrucción el juez tiene inconvenientes con sus equipos, estos no comienzan con el debate el problema es porque un integrante de uno de los equipos no se encuentra, el docente les pide que comiencen y que resuelvan este inconveniente de la mejor manera, sugieren que el equipo que tiene dos integrantes uno de ellos sea el número 1 y 2. El docente les dice que no tiene problema alguno con ello.</p> <p>2. el debate comienza con los argumentos de A1, el estudiante tiene apuntes en su cuaderno y se ayuda de este para presentarlo .</p> <p>3.El debate en esta mesa fluye bastante los dos equipos tienen buenos argumentos, los cuales están sustentados en diferentes argumentos.</p> <p>4 El nivel de ruido es alto, los integrantes de los equipos no están siguiendo el formato porque se interrumpen constantemente, el juez llama la atención; sin embargo hacen caso omiso, el docente llama la atención al jefe de salón, este interviene y hace la advertencia de seguir con esta falta se anula el debate. El debate termina a los 40 minutos</p>	<p>1. Comienza el debate sin ningún inconveniente.</p> <p>2. este debate se lleva a cabo con los argumentos de A1, cuando el docente llega a este A1 ya ha terminado con sus argumentos se disponen hacer preguntas el equipo contrario.</p> <p>3. El juez les indica que permanezcan de pie y que tiene 3 minutos para hacer el respectivo interrogatorio, las preguntas giran entorno evidentemente a lo que expuso su compañero pues se presenta una calurosa discusión, en la que el juez se ve obligado a llamar la atención de que debe respetar la palabra del otro</p> <p>4. el debate se centra en un equipo, es evidente el trabajo en grupo de este, cada uno de los integrantes se organizó previamente para asigar sus roles y lo que iban a decir cada uno</p> <p>5. El debate termina a los 37 minutos.</p>

A los jueces de cada mesa se les solicita hacer una socialización con cada uno de sus grupos a cada uno de los integrantes, en que fallaron que hicieron bien, que les faltó y que deben mejorar.

- A los jefes de salón se les solicita exactamente lo mismo, para los dos mesas que les corresponde.

Con base en las rúbricas y en sus apuntes cada uno de los jueces hará observaciones generales y las compartirá con todo el curso.

Mesa A: “ el grupo afirmativo lo hizo muy bien utilizó argumentos, con autores tales como Descartes, Nietzsche, A1 mostraba seguridad a la hora de exponer sus argumentos; sin embargo el A2 si bien si lo hizo bien le faltó profundizar los argumentos de A1. Ambos equipos estuvieron a la par, los roles se manejaron tal cual el formato hicieron una conclusión muy regular por ambos equipos, les sugiero mejorar en los argumentos para que utilicen bien el tiempo porque a los tres minutos ya no tenían nada que decir y lo que ahcían eran dar vueltas”

Jefe de salón: yo estoy de acuerdo con lo que dice el compañero, los dos equipos tenían muy buenos argumentos, pero les faltaba profundizar y utilizar el tiempo, yo le agregaría que la profundización del equipo contrario fue la mejor de todo el debate y sus preguntas en verdad tenían el objetivo de tumbar los argumentos y por eso deberían ganar” el docente la interrumpe y le dice que no de veredictos.

Mesa B: no trajeron argumentos, solo dio la posición del equipo, citaron autores como a Kant y Rousseau, pero los confundían, las preguntas las hacían por hacerlas, no es que no hubo nada no puedo decir más nada por que en verdad no tenían nada.” El docente le ppregunta si ellos ya sabían eso, el estudiante afirma que si- agraga- incluso uno se pardo del puesto y se salió del salón porque tenía que contestar el teléfono.

Jefe de salón: “fatal, lo que el profe nos decía no hicieran ellos lo hicieron, no había seriedad, ni argumentos, no tenían ejemplos, había incoherencia, en las preguntas no las hacían porque no tenían nada que preguntar y se sentaban.”

Mesa C: ambos equipos lo hicieron bien, tenían argumentos para cada postura, tenían m¿claro los conceptos de Kant frente a la libertad, tanto que hubo una relación y ejemplos del colegio, las preguntas fueron lo qe mas megustaron porque en un momento con la pregunta que hizo dejó sin argumentos al otro , les sugeriría lo mismo depurar más en los argumentos para que no se queden en lo mismo.

Jefe de salón : yo no estoy de acuerdo con que los dos lo hicieron bien a mi me pareció que improvisaban y que no tenían claro las ideas las veces que estuve ahí escuchaba cosas que no eran acerca de los autores. Si bien había seguridad en ellos las cosas que decían no eran coherentes.

Mesa D: en esta mesa hubo en equipo que en los primeros argumentos definió el debate, al equipo contrario hacerle las preguntas se desarrollaron muy bien en responder tanto que cuando teminaron de hacerlo literalmente el otro equipo no supo más que decir. Ambos tenían buenos argmentos pero el afirmativo lo defendió muy bien. Al utilizar ejemplos y relacionarlos solo con un autor que fue Kant, eso fue lo “único malo que solo utilizaron ese autor yo les sugiero traer más”

Jefe de salón: yo estoy de acuerdo con lo que dice a pesar de que ambos lo hiciern bien creo que les faltó hablar mas desde los autores y el equipo negativo si debió preguntar más por que ellos tenían buenas cosas pero no las supieron utilizar.

A partir de los comentarios hechos por los jueces y los jefes de salón el docente les comparte lo que él observó, y esta de acuerdo en lo que dijeron los encargado de evaluar los debates había equipos que lo hicieron muy bien, pero les indica seguir las sugerencias a cada uno de los integrantes. Le llama la atención a la mesa dos que deben hacerlo mejor para la próxima sesión puesto que esta es la que definirá su calificación.

Felicita en general al grupo porque lo hicieron muy bien, pero que deben depurar y seguir las sugerencias hechas.

“La clase termina con la misma reflexión si no hay temas no hay debate”

Mesa C: Mayores inconvenientes

Comprensión del autor y los textos

Algunos no trabajan en equipo, pereza de leer, investigar, utilizando los roles algunos muestran efectividad de expresarse, perder la timidez, varios conceptos, no se sintieron conformes con la evaluación de su par, hablar de parcialidad desconocimiento del tema por parte de los equipos

El trabajo en equipo es difícil por la falta de autonomía de los grupos, a menos que el docente les haga preguntas y se asigne una nota los estudiantes no rinden lo contrario cuando pasa de forma individual

Se realiza la presentación y la explicación de la rúbrica a los estudiantes por parte del docente

Anexo 6.Ficha anecdótica

Relato grupo de estudiante participantes Karl Popper

Pocas son las oportunidades que se presentan de tener un espacio en el cual debatir y charlar acerca de los problemas y los interrogantes que se ha propuesto a humanidad desde hace varias décadas o incluso siglos. Afortunadamente tuve la oportunidad junto a otros compañeros de

participar en el X conversatorio de filosofía, lugar en el cual se enfrentan dos equipos cada uno de 3 integrantes cada uno con un rol y una función diferente ninguna más importante que la otra.

En un comienzo la estructuración de los grupos no era muy relevante, ya que según nuestro docente y nosotros mismos empezar a asignar un rol a cada uno de nosotros nos estaría limitando únicamente a llevar los cargos de este, sin tener la oportunidad de explorar y cumplir las funciones de los demás quedándonos así en una posición muy limitada, siempre tuvimos la mentalidad de que cada uno debería estar preparado para poder asumir cada uno de los roles con suma responsabilidad y dominio. Después de varios debates de practica en los cuales cambiábamos constantemente de roles y de compañeros, Pablo empezó a analizar a cada uno de los estudiantes con el fin de poder determinar las fortalezas y debilidades de cada uno para así empezar a hacerse una idea de las posibles combinaciones que al final llegarían siendo los grupos definitivos para el conversatorio de filosofía.

La preparación para los debates de practica y los definitivos en si era muy sencilla, se podía dividir en dos aspectos claves: Trabajo en equipo y autonomía. Diariamente todos estudiábamos, leíamos y buscábamos información que nos pudiera ser de ayuda para extender nuestros conocimientos sobre el tema, al día siguiente lo que hacíamos era en los espacios brindados por la clase de filosofía los participantes del conversatorio nos reuníamos para poder compartir todo lo que habíamos investigado con anterioridad planteando posibles preguntas para cada uno de los aportes brindados y junto a estas posibles respuestas. Técnicamente se puede decir que ningún equipo hubiera llegado a ser tan fuerte sin la ayuda y la cooperación de los integrantes de los demás equipos.

Las funciones de los integrantes eran claras, mientras que el primero “A1” tenía que introducir los argumentos para defender su posición frente a la premisa su compañero “A2” acto seguido tenía que profundizar estos con el fin de darle más coherencia y solidez a la posición planteada mientras que el tercero “A3” del equipo concluía los argumentos y le cuestionaba los argumentos al otro equipo en un tiempo de interrogatorio.

Días antes del conversatorio, pablo nos reunió a mí y a otras dos compañeras a decirnos que nosotros 3 íbamos a ser un equipo, después de avisarnos estos nos recomendó los roles que debería seguir cada uno. Según el yo debía ser A1 por mi capacidad de introducir, convencer e intimidar por decirlo así al equipo contrario, mi compañera Catalina debería se A2 por su fluidez al hablar y su gran capacidad para profundizar en ideas anteriormente planteadas y finalmente Lesly la cual sería A3 por su inmenso talento a la hora de hacer preguntas que logran corchar al equipo contrario y de igual manera su alto nivel oral que le permitiría llevar a cabo una excelente conclusión.

Finalmente decidimos aceptar las recomendaciones de Pablo ya que entre todos llegamos a la conclusión de que él estaba de acuerdo. Ya con el equipo formado y los roles establecidos solo faltaba organizar factores pequeños con el fin de establecer un equipo sólido en todos los aspectos, principalmente lo que hicimos fue compartir todos los conocimientos que teníamos del tema, desde información de libros hasta estrategias para mejorar la expresión oral, cada uno tenía mucho que aportarle a los demás.

Lesly al ser la más experimentada en el tema de los debates y liderazgo, tomo por decirlo así el liderazgo del grupo, representando la palabra de líder en toda su esencia, era la que aportaba sus conocimientos previos en este ámbito, nos ayudaba a organizar los argumentos que teníamos y en especial siempre recibía los consejos que le dábamos sin poner problema alguno.

Después de tanta preparación por parte de mi grupo y de los demás grupos del colegio, siendo 3 en total llego el día del juicio, era el día del X conversatorio de filosofía. Los nervios nos invadían principalmente a mí, pero por suerte mi equipo siempre estuvo ahí para calmarme. En la primera ronda salimos victoriosos después de empezar a analizar a todos los oponentes que se encontraban en el lugar, tiempo después toco la segunda ronda en la cual pueda decir que fue donde usamos la mayoría de las armas que fuimos forjando al pasar de los días pasados, fue una batalla dura, pero al final logramos salir victoriosos al igual que en la anterior. En ese momento pensamos que lo peor estaba por venir, pero nos equivocamos ya que, en siguiente debate, aunque fue duro lo admito, no estuvo al nivel del duelo al que nos habíamos enfrentado anteriormente.

Después de 3 rondas llegamos a una merecida final contra el que esperábamos fuera el más duro oponente. Nos equivocamos otra vez. Fue curioso como el ultimo no siempre es el mejor, después de un no muy intenso debate anusieron el ganador, el cual para nuestro favor era La Giralda. ¡Ganamos, fueron las palabras que salieron casi en coro de nuestras bocas al saber el resultado, después de la ceremonia de premiación por decirlo así y las felicitaciones tanto del docente como las de nuestros compañeros de los otros equipos que habían quedado fuera, nos dimos cuenta que todo el logro se lo debíamos a dos simples factores: La autonomía y el trabajo en equipo.